



TITLE:

定時公開実験授業「ライフサイクルと教育」(2) - 「一般教育」と「相互研修」に焦点づけて-

AUTHOR(S):

田中, 每実

CITATION:

田中, 每実. 定時公開実験授業「ライフサイクルと教育」(2) - 「一般教育」と「相互研修」に焦点づけて-. 京都大学高等教育研究 1997, 3: 1-24

ISSUE DATE:

1997-10-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53519>

RIGHT:

定時公開実験授業「ライフサイクルと教育」(2)

—「一般教育」と「相互研修」に焦点づけて—

田 中 毎 実 (高等教育教授システム開発センター)

目次

- 1 問題の所在
- 2 平成8年度授業と残された課題
- 3 公開実験授業と一般教育——学生集団との教育共同体組織化の可能性——
- 4 公開実験授業と相互研修——教員集団との教育共同体組織化の可能性——

1 問題の所在

本センター紀要の前号(第2号)では、定時公開実験授業の実施に向けて予備的・前提的な考察を行い、それを報告した¹⁾。本稿では、この予備的考察にもとづいて実施した平成8年度授業について報告し、あわせてこれに関連して「一般教育」と「教員の相互研修」の二つの主題について幾分原理的な検討を加えておきたい。初年度の実験授業については、すでに別の機会に幾度か報告した²⁾が、これらの報告はそれぞれに異なった文脈のうちにあり、異なった性格をもっている。これらとは違って本報告は、これだけで完結してはならず、むしろ公開授業の実践と理論的反省との循環運動のうち、最初の一巡目をまとめ、あわせて今後の実践と理論の展開のために原理的考察を展開するものである。定時公開実験授業は3年間の連続した試行を予定しているので、本稿は、前回の予備的報告と後続する残り2回の報告とをつなぐものとして、中間的な性格をもつことになる。

ところで、前回の予備的な報告では、十分な考察ができないままに幾つかの検討課題が残された。これを前稿の末尾で、五つにまとめておいた³⁾。第一に、講義の伝達しようとする教育内容と関わって、何を最小限伝達されるべき「ミニマム・エッセンシャルズ」と考えるべきかという問題。第二に、この講義の帰属する「高度一般教育」という新たな一般教育の理念を、実践を通してどのようにして達成するかという問題。第三に、大学の授業実践を難しくしている主体的な諸条件、とくに学生における「脱知性主義」と教員における「研究と教育の分裂」に対して、どのようにして実践的に働きかけるかという問題。第四に、授業の実態に合った学生とのコミュニケーションのあり方の問題、わけても学生とどの程度の深さに関わるべきかという、授業の「深さ」の問題。第五に、シラバスにどの程度の実践的な拘束性を認めるかとか、大学の授業で要求される教育の技術とは何であるかとか、学生とのフィードバックの仕方を含めて受講者数の多さや少なさに対してどのように対応するかとかの、いわば教育技術上の諸問題である。これらの問題は、今日、大学における一般教育の実践が直面している、もっとも基本的な諸問題である。私たちの授業が「実験」授業であるゆえんは、この授業そのものが、そこで仮説や課題が生み出され、検証され、新たな仮説や課題が生み出される「フィールド」である点にある⁴⁾。上記の五つの課題もまた、これまでの授業実践のフィールドで生み出され、今後の実践のフィールドで検討される。私たちのささやかな公開実験授業の試みは、今日の大学教育のあり方を、ある特定の部分局面を通して全体的構造的に把握し検討する、フィールドワークなのである。

さて、後で詳しく議論するように、上記の検討課題に応えるという視角から一年間の実践を振り返ってみると、五つの問題は、つまるところ「一般教育」と「大学教員の相互研修」の二つの問題に集約される。本稿ではまず、五つの検討課題を手がかりにして実践の報告を行い、次いでこの報告を受ける形で、一般教育の問題を、さらに大学教員の相互研修の問題を、考えてみたい。ただし、この原理的な考察は、あくまで次年度以降の実験授業の方向を規定するためになされる便宜的なものであるに過ぎない。一般教育と教員研修の問題については、本稿での問題提起とこの実験授業でのさらなる試行を受けて、いずれ別の機会にそれぞれに本格的に主題的な検討を試みることにしたい。

2 平成8年度授業と残された課題

1) 最初の課題意識と授業の形式的構造

定時公開実験授業（「ライフサイクルと教育」京都大学全学共通科目）は、楽友会館二階講演室で実施されたが、最初の一年を終えて、二年目に入っている。第一年度の授業は、ビデオカメラ4台で収録され、事前に配付した授業案や資料をもつ参観者たちが観察した。授業終了前には、受講生各人の「感想・意見・反論／何でも帳」へコメントを記入させ、これを回収した。受講生のコメントすべてへごく短い私のコメントを書き込んで、次回授業開始前に返却した。毎時間、受講生のコメントのうち授業を構成する上で役立ちそうないくつかを選んで印刷して配付し、前時のふりかえりと本時の導入に利用した。授業に引き続いて講演室の隣にある会議室でおよそ一時間、私とセンターのスタッフと参観者とで、授業検討会を実施した。ここでは、授業案や配付資料、四分画面に再生されるビデオ映像、観察記録などにもとづいて議論がかわされた。前稿で述べたように、この公開実験授業には幾つかの意図がある。

まず、この授業は、京都大学では「高度一般教育」というカテゴリーに入れられる。専門教育のたんなる基礎や準備や入門や導入や補充などではなく、それだけで自立した一般教育であり、高等教育にふさわしい高水準の「人間」教育である。この企図を私は次のように受けとめた。私はこれまでの研究で、「教育学の人間形成論への再編成」をめざしてきた。この私自身の仕事を、授業を通して学生たちにも追体験させ、彼らの「教育」についての前反省的な認識枠組・実践枠組へ働きかけ、それによって彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を助成したい。私は、高度一般教育をこのようにして達成したいと考えた。

さらにこの授業では、個性化された大学教育の一つの類型をつくりだすことをめざした。公開授業の途中で数回、「それはあなたの大学だからやれるのでしょうか」という、評価とも非難ともつかない言葉を聞いた。私がめざしたのは、まさにそのような授業である。さまざまな大学での個々の教育実践をとりまく条件は、それぞれの教員のそれぞれの状況で徹底的に異なっている。私は、自分自身の一般教育の固有条件を精一杯生かした個性的な教育を実現したいと考えた。私たちの大学には、呑み込みや反応のスピードのきわめて早い学生たちと、研究面で有能な教員たちの、膨大なストックがある。私は、このような学生や参観者との協働によって、できるだけ高度な公開実験授業を実現することをめざしたのである。

十分に個性化された授業を構築することには、実践的に見ても理論的に見ても格別の意義がある。まず実践的に見るなら、何らかの普遍的な理論の応用として実践を組み立てることは、多くの場合、個々の実践の個別性・具体性・状況性を縊り殺すことである。個別性や具体性を媒介しない授業の理論のもつ普遍性は、理論にとっても実践にとってもほとんど無益であり、そればかりか、つねに状況性を免れることのできない実践にとってはあきらかに有害である。ヘルバルトのタクト論以降の議論は、授業の理論と実践とのこの微妙な関連をめぐってくりかえし多くの議論を積み上げてきた。授業の理論は、所与の教育状況の特殊性と具体性に十分に対応する個別化した授業を構築しようとする実践の側の努力と協働することによってのみ、かろうじて実践的な意味をもつことができる。たしかに、こうして個性化された授業とは、所与の特殊な状況へ応答する仕方で行きわたる特殊な業でしかない。しかしどんな授業にも、状況に即した個別的な特殊な問題に答えることを通して、普遍的な問題につながる側面がある。授業の理論を構築しようとするとき私たちには、じかに普遍性に達するような便利な回路はどこにもない。私たちにできることは、日常性における個別的内在的問題との格闘を通して、普遍的な問題に出会うことだけなのである。

最後に、この授業ではできるだけ多重な評価をうけ、それらへフィードバックしながら授業を組み立てていくという、目標をたてていた。この目標はかなり達成できた。学生が授業をどう評価しているかは、授業中の反応、「何でも帳」へのコメント、三度のアンケート式評価、年度末レポート、二度の懇親会での発言などから読み取ることができる。学生は、その年齢からしてあるていど信頼できる授業の評価者でありうるが、それはあくまで可能性であるにすぎない。学生の評価を、そのまま信頼することはできない。彼らは、評価を加えフィードバックされるという体験を何度も繰り返して、じょじょに信頼に値する評価者へと形成されるのである。同僚の評価は、検討会などで示された。私は、自分と観察者たちとで互いに授業を見る目を鍛えあい、じょじょに質の高い評価者集団を組織したいと考えていた。しかし時間がたつにつれて目立ってきたのはむしろ、馴れ合いで評価が甘くなることだった。同僚評価の質をどう高めるかが問われるが、それ以前に、私と評価者との間の緊張をどうしたら維持できるかが問題である。

さらに自己評価について。私は、学生や同僚やマスコミの評価、ビデオ映像など関連情報の氾濫でしばらくはパニック状態におちいったが、他方で「授業という世界は何と複雑で豊かなんだろう」という新鮮な驚きも感じた。しかし劇的高揚はごく短期間であっさりと消えた。自己評価では、自己への直面という苦しい仕事を回避する防衛や欺瞞のメカニズムをどう突破するかが課題である。

2) 授業の流れ——遭遇／探索／確立——

「教育学」(pedagogy)は、語源的に見れば「子どもを導く術」というギリシャ語の合成語であるが、これまでの教育学の理論的視野は、この語源によって大きく制約されてきた。たとえば、大人や老人の成熟、そして教育するものの教育することによる自分自身の成熟などが、正面から論じられることはほとんどなかったのである。私は自分の研究で、この理論的制約を突破することを試みてきた⁹⁾。これが、「教育学の人間形成論への再編成」である。つまりそれは、子どもの大人への成長の助成という主題領域を越えて、ライフサイクル論と異世代間の相互形成論を展開しようとする事なのである。今回の授業は、私と学生たち、学生たちどうし、私と参観者、参観者どうし、参観者と学生などで、緊密な相互形成のネットワークをつくりだした。だから人間形成論の全体を扱うこの授業そのものが、異世代間の相互形成を主題とする人間形成論の典型的な一つの主題である。部分が全体を包摂するのであり、まるで騙し絵である。

通年にわたる授業において、私は一貫してある種の座りの悪さ——あえていえば「裏返しに手袋をはめたような」居心地の悪さ——を感じ続けた。この感覚はおそらく、人間形成論を教えるこの授業そのものが人間形成論の部分であるという、この授業の騙し絵めいた構図に由来する。次に考えられるのは、この授業が授業のあり方そのものを不断に問う参観者や学生やマスコミや自分自身の視線の十字砲火を浴びつづけたことである。授業の内容ばかりか形式までが、そして語る内容ばかりか語る存在そのものが、錯綜した「問い詰める視線」に常時さらされた。人間形成について語るものの人間形成の在り方そのものが、常に問い詰められた。これまで手袋について語りながら自分の手袋についてはごく自然に忘れていたが、この授業では、自分の手袋とその触感が、無理やりに表からも裏からも間断なく問いただされたのである。強いられた意識化によって、手袋のはめ心地はひどく悪くなる。「裏返しに手袋をはめたような」居心地の悪さの由来は、ここにもある。

一年の授業を通してみると、授業の内容や形式が少しずつ変化していることがわかる。全体の流れは、特定の出来事をきっかけにして〔遭遇／探索／確立〕の三期に分かれている。しかも各時期それぞれに立ち入ってみると、これもまた〔遭遇／探索／確立〕の三期に分けられる。おそらくさらにいえば、個々の授業もすべてこの三つの段階に分けられるだろう。私自身にもまわりの人々にもまとまりなく見える授業は、たぶんこの三段階を十分に経過できていない。授業は、收拾の難しい出来事にでくわすという〔危機〕をきっかけとして、試行と探索の努力が始まり、このようにして〔遭遇／探索／確立〕を循環的に繰り返しながら築き上げられる。この循環運動は、もっとも小さな個々の授業場面でも、一年を通しての授業展開においても見られる。

3) 残された課題としての教養教育と教員の相互研修

以上の報告を踏まえて、前稿の末尾であらかじめ提起しておいた五つの課題のうち、何が解決され、何がなお課題として残されたのだろうか。提起されていた課題とは、第一に、「ミニマム・エッセンシャルズ」の問題、第二に、「教育する存在への教育」の問題、第三に、学生の「脱知性主義」と教員の「研究と教育の分裂」の問題、第四に、授業の「深さ」の問題、第五に、シラバスの拘束性の程度、教育の技術、受講者数への対応、学生とのフィードバックの仕方などの教育技術上の諸問題である。

第一の「ミニマム・エッセンシャルズ」の問題は、「何を教えるべきか」という内容決定に関わる問題である。一年間の授業実践を総括してみると、私の授業内容は、学生とのそのつどの相互関係によって少しずつ変えられてきた。授業は学生との実際のかかわりによって繰り返し組み立て直されるものである以上、そのつどに異なる学生の状態を前にして、時間との相談で、重点化したり廃棄したり新たに導入したりする教育内容があるのは、当然のことである。また、教育の内容と方法との間に不可分の密接な相関があることもたしかである。上手に展開された授業は、無理な

く多くの内容を消化する。学生の反応を無視してどんどん進む授業の内容は、学生の内面に即して言えばおそろしく貧困である。こうして「何を教えるべきか」の内容決定は、状況の変化や学生の反応を無視しない限り、どんな場合にも安定した一貫性を保つことはできず、動揺を避けることはできない。この一年間、私は、内容を決定する責任主体として、自身の決定の妥当性への疑念によってかなり揺れたが、このような動揺を避ける手だては、おそらくどこにも存在しないであろう。

かりに授業の帰属する学問分科において「ミニマム・エッセンシャルズ」といった形で教えるべき最低限の内容について何らかの共通理解が成立しているとすれば、この共通理解の担い手は、学問分科を担う研究者集団である。しかしこのような権威が十分に確立していないところでは、授業内容の決定は、個々の教師に委ねられる。たとえば、私たちの「教育学」にこのような共通理解——あるいはクーン流に言えば「パラダイム」——が十分に確立しているかどうかについては、教育研究者たちの間でも評価はさまざまに分かれているのが実情である。かりに権威の不在によって内容決定が個人に委ねられるとすれば、逃げ場をもてない個人一人へ、あまりにも強い責任が負荷されることになる。たしかにたいへんではあるが、選択さえやれば良いというわけでもない。個人の内容選択には、何とかして恣意性を免れる手だてが確保されていなければならないのである。いくぶん抽象的な言い方をするなら、選択の妥当性は、研究者集団の集団討議に開かれているべきである。私たちの公開授業では、その公開性によって、内容選択の妥当性を検討するチャンスがさまざまな程度で外部に開かれている。「ミニマム・エッセンシャルズ問題」について本稿で十分な解答を示すことはできないが、私たちとすれば当面、この公開性をきちんと維持し生かしていくべく努力することにしたい。

第二の「教育する存在への教育」の問題に関連していえば、私たちはまず、おおむね予想した結果を達成したものと考えている。「何でも帳」などを用いた受講生とのコミュニケーションは、広い範囲でかなりの密度で展開された。これについては、反応の正確さや精度や速度にきわめてすぐれた力を発揮した受講生に助けられた面が大きかった。しかし私たちは同時に、公開授業を通して受講生の間での個人差、学部間格差などの問題に直面しつつもいた。まず、私たちの事前に期待していた程度の前理解や解釈枠組みをほとんどもたない学生たちがいた。のみならず、必修単位をそろえるためにしかたなく出席はしているが、ついに授業に内面的にコミットすることなく終わったような学生もいた。彼らは、むしろこの種の議論の理解可能性をあえて自分から遮断して、自閉しているかのようでさえあった。このきわめて否定的な構えは、一体何に由来するのだろうか。

理解することからの自己遮断ないし自閉は、彼らの高校での進路選択へ向けての科目履修の偏りの結果と考えることができる。あるいは、彼らがやがて帰属することになる集団（もっぱら特定学部の専門教育だけを受ける学生集団）への彼らの予期的な社会化の成果と考えることもできる。いずれにせよ、すでに述べたように私たちの授業は受講生20人足らずの少人数授業であり、「何でも帳」のやり取りなどを通して、毎回学生との議論を繰り返した。それにもかかわらず、彼らの動機づけのレベルにまで立ち入って彼らを変えることは、ついにできなかった。授業者である私の非力を棚上げにしていえば、これはたしかに、現行の高校や大学の教育体制とそれへの彼らのごく自然な適応がもたらしたごく自然な帰結であるかのようにも思われる。しかし私は、受講生がかなり多くなった平成9年度の公開実験授業でも、まったく同じ問題に、所属学部を横断してもっと大規模な形で直面している。とすれば私たちはここに、たんに授業者の非力や制度への過剰な適応行動といった個別的で特殊な原因ばかりではなく、もっと普遍的な、教育そのものへの消極的・否定的姿勢といったものをみるべきであり、さらにいえば大学において在来の一般教育の通用性が大きく損なわれている兆候を見るべきではあるまいか。こうして、「教育する存在への教育」の問題と「学生の脱知性主義」の問題は、深く通底しているものと見るができる。いずれにせよ、ここで私たちは、一般教育の根本的な再検討の問題に出会うことになる。これについては、以下で少し立ち入って考えることにしよう。

第三の「教員における研究と教育の分裂」の問題もまた、今回の公開授業では大きな問題であった。公開実験授業での参観者は、当初予測したよりもはるかにすくなかった。これについては、教員の自己規定における研究者と教育者との深い分裂という問題をはじめ、幾つかの理由を挙げることができる。参観者の少なさについては、今後の公開講義では何らかの実効的な手だてを講ずるべきだろう。しかし、大学で良い授業をするためには、教育の実践と研究

に向けて教授団ができるだけ広い範囲で「連携」を組み、しかもこの連携が他の教授団の連携とも組み合って「多種多様で重層的なネットワーク」を組織することが大切である。ネットワークを組む連携の大切さこそが、まさに今回の公開授業で私たちがもっとも痛感したことである。大学の教員を相手に、研修などで上からいきなり「こうしなさい」といって押しつけても、誰もまともには取り合わない。互いに手をつなぎあって、相互研修を行うほかはない。そのためには、まずは誰かが細々と手を差し伸ばして、誰かが握り返してくれるのを待つ。これが迂遠ではあるがいちばん良いやり方であり、公開実験授業はまさにこのための出発点である。にもかかわらず、参加者はあまりにも少ない。本稿では、大学教員の研修について原理的に考えるといういささか迂遠な仕方でも、この問題について考えてみよう。

第四の授業の「深さ」の問題については、さしあたってはまず上記の授業にコミットしない学生が問題であるが、実際にはむしろ、授業に過剰にコミットする学生の方がはるかに大きな問題である。今回もまた、「何でも帳」などで他人に公表すべきではない私秘的な事項に言及した学生がかなりいて、私は対応に苦慮した。いずれにしてもここでは、授業における意思疎通の質が問われるのであり、授業者の側には、学生たちへ働きかける距離を適正に調整する力、学生たちを理解する力、瞬時に適切に応答する力などの、力量が問われる。これについては、受講生がかなり増えた今年度の授業をうけて、次回の報告以降の適切な機会を見つけて、もっと立ち入った検討を行うことにしたい。

第五の教育技術上の細かな諸問題については、別の機会に報告したので、それを参照されたい²⁾。この問題に関連して公開授業終了後の検討会でたびたび話題になったことの一つは、大学での授業研究と大学以外の学校での授業研究との異同である。たとえば私たちの検討会では、小中学校などでの研究授業検討会とはあきらかに違って、発問や板書のしかた、授業展開の定石、机間巡視などの教師行動についてはほとんど議論されず、そもそもあまり話題にするのぼらなかった。私はこれがひどく気になったので、それらが話題にならないことをたびたび話題にした。このような技術主義的な問いも、けっしてないがしろにするべきではない。適切なタイミングで適切な技術を用いることのできない教師たちは、学生たちにも自分たち自身にも、無意味で無駄な苦勞を強いることになる。有用な技術の豊富なストックを共有する教師集団こそが、学校という特異な組織のもっとも有能な担い手である。しかし大学の授業には、ほかにはみられない特殊性のあることもたしかである。大学の授業は、年齢相応の自律的な判断力や思考力をもつ学生集団と、高度な専門家として教育の内容や目的などに排他的な自己決定権をもつ教師集団とによって、つくられる。だから大学の教員は、これまで惨めなまでに貧困であった大学教育における自前の教育技術の開発と蓄積と共有を、あらゆる機会に貪婪に試みるべきである。これは、私たちセンターのもっとも大きな責務の一つでもある。今回のような公開実験授業は、本来なら、このような教育技術の共有化のための有効なきっかけである。この作業もまた、残された今後の課題である。

さて、以上のように、五つの課題は、「一般教育」の問題と「大学教員の研修」の問題の二つに凝縮される。もっと詳しく、しかも本稿の結論を先取りしていえば、この二つは、一方では、一般教育において学生との教育共同体を組織化する可能性を問うものであり、他方では、公開実験授業において教員たちと教育共同体を組織化する可能性を問うものである。以下ではまず一般教育の問題を、次いで、大学の教員研修の問題を考えてみたい。

3 公開実験授業と一般教育 —— 学生集団との教育共同体組織化の可能性 ——

先にも記したように、私たちは公開授業を通して、敏感な反応力、素早い思考力などのすぐれた能力をもちしかも意欲的な学生たちに出会ってきたが、それにもかかわらず少し立ち入って振り返ってみると、まさにこれらの学生たちのかなり大きな個人差や学部間格差の問題にも直面してきた。わけでも理系学生たちの一部には、私たちの期待していたような仕方では「教育」についての前理解も解釈枠組みもほとんどもないかのような者、さらには、ついに

授業に内面的にコミットすることなく終わったかのようにみえる者などもいた。しかも彼らは、授業内容の大半である人文的知識を受容し思考する能力に欠けている——かりにそうなら彼らの能力はおそろしくバランスを欠いていることになる——というよりも、むしろこの類の知識を理解する可能性をあえて自分から遮断し、自閉しているかのようでさえある。

このような自閉が個々の学生の自己決定の結果であるとすれば、ここには、たとえ消極的な意味合いではあれ、膨大な知的素材を取捨選択し自分の知的世界を自分で構築しようとする自律的な認識主体が存在していることになる。しかしこの自閉は、かりにある程度意識的になされているにしても、このような意味での自覚的主体的な選択であるよりも、蔓延する脱知性主義的な社会的風潮⁹⁾への迎合でしかないようにも思われる。私たちはここで、きわめて普遍的な一般教育の問題に、しかも私たちに固有の仕方、出会っているのである。以下、本稿では、公開実験授業において一般教育を難しくさせた背景的な諸条件について、ただしミクロレベルの技術的問題に関する議論ではなく、幾分抽象的なマクロレベルの議論を展開しておきたい。技術論を含めた一般教育の実践論は、以下で私たちがおこなう一般的な議論を前提として展開されるべきであるが、そのような具体的な議論は、次回以後に、私たちの公開授業でのさらなる実践を踏まえて、試みることにしたい。

さて、同年齢集団における高等教育進学率が50パーセントを超えれば、高等教育における一般教育の性格もまた大きく変わらざるをえない。大学の多くは、若年人口の急激な減少という冬の時代を迎えて経営危機を回避するために進学率をさらに増加させようと試みざるをえないが、その結果、それぞれの大学は、職業と直結しない一般教育機関の色彩を残したままレジャーランド化するのか、あるいは大学院教育を中心にして高度化専門化の道を歩むのか、それとも職業直結の専門学校化へ進むのかの岐路に立たされることになる。この三つの分岐は通約不可能なほどに互いに異なっている。異なった道筋に臨むそれぞれの場所に共通する条件はきわめてわずかであり、せいぜいのところすべての学生がそれまでに少なくとも14年間の学校における被教育経験をもつという程度のことであるにすぎない。このような事態のもとでは、一般教育を一律のイメージで捉えることはもはやできない。大学設置基準の大綱化は、各大学の自己状況に合わせた教育体制の個性化を求めるものであるが、一般教育もまた各大学がそれぞれの受講学生の特性に合わせた個性的なものであるほかはない。私たちの大学の一般教育は、急速な高度化専門化とバランスをとるべき高度一般教育をめざしているのだが、あらかじめ高度に分化した専門課程へ進むことを予期した学生たちにこのような高度な一般教育が受け入れられるのだろうか。私たちの直面した問題は、このような疑問を生じさせる体のものである。本節ではこの問題をできるだけ広い文脈から考えてみたいのだが、その手がかりとしてまず、私たちの個別状況の底にかなりの普遍性をもって存在する脱知性主義の問題を考えてみよう。

1) 脱知性主義と教育の課題

私たちは今日、単純な文字文化から複雑で高度な情報化社会へ向かう、急角度の変化の時代を生きている。一般の人々の目には、この情報化社会へ向かう滔々たる流れとともに、今日の科学や技術が、驚くほど急速に発展し、強固に制度化されているように見える。このいささか異様に映る社会文化的変化のなかで、これまで一般の人々がごく自然に共有してきた人間の知力への素朴で啓蒙主義的な信仰は、大きく崩れつつある。人間の知力への信仰は、まさに近代以後の社会を持続的に発展させてきた主体的な原動力であった。しかしそれは、たとえば、いつのまにか自分たちの手に届かないところまで大きく発展した科学や技術への一般の人々の依存感情、畏怖、不信などがないまぜになった強い情緒的反応によって、急速に力を失い崩壊してきたのである。啓蒙主義的信仰の崩れた廃墟では、一方での、自分の生活実感からはかなり縁遠い科学技術への強い依存とともに、他方では、手近にあるさまざまな迷信やコスモロジーや信仰がリバイバルし、さらには、不可知論、倫理的相対主義、体験主義、実感信仰、神秘主義などがはびこり、結局のところ、さまざまなかたちでの脱知性主義が力をえているのである。

今日の私たちには、名状し難い一種の雰囲気や曖昧な感覚という仕方、いつのまにか脱知性主義が共有されている。たとえば、教育の世界をも丸ごと覆っているこのような脱知性主義の雰囲気をあえて言葉にするとすれば、次のようにいえるだろう。知力をのばすという仕事は、たしかに近代以後の世界を見事に開発してきた主体的な力の源ではあるが、それはまた、究極の結末として地球の破壊や人間の内面の破壊などのおそろしい現象をもたらした、元凶でもある。本来、知力をのばすことは人間存在の全体性からすれば、きわめて些細で貧しく部分的な仕事であるにす

ぎない。教育には本来、もっともっと大切な仕事があるはずではないか。われわれは、たんなる知性を超えた人間存在の全体性へかかわる本来の人間教育を実現することによって、目前にある人類の危機を克服すべきである。まずはこんな調子である。

近代以後の「教育」は、子どもを自律に向けて賢くする営みであると考えられてきた。したがってそれは本来、啓蒙主義的な信仰と切り離しがたく強く結びついているのである。このような「教育」は、啓蒙主義の手強い敵である脱知性主義のはびこる今日の教育状況のなかで、まさにこの脱知性主義に対抗し、高度な情報化社会に向けて子どもたちを賢くするという本来の啓蒙主義的な実践を展開しなければならない。大学における教育もまた、今日ではまさにこのような力業の色彩を免れることはけっしてできないのである。

啓蒙主義の解体は、全面的かつ構造的である。まずその表層では、70年代までの時代の思想をリードしてきた巨大媒体（出版社や新聞社など）の権威喪失があり、中層では、在来型の規範的社会目標（たとえば民族主義、国家主義、全体主義、社会主義、共産主義、民主主義、自由主義、生産力主義など）の大衆動員力や社会的凝集力の低下があり、深層では、産業主義と癒着した人間中心主義や開発主義への強い不信がある。こうして啓蒙主義的信仰の解体とは、これまで社会のさまざまな局面で支配的であった価値が徹底的に相対化される状況である。大学における一般教育は、まさにこの価値的相対主義や脱知性主義の風潮によって、深く根底から傷つけられているのである。先に述べたような理系学生の人文的知識を理解する可能性の遮断ないし自閉は、このような脱知性主義の時代風潮への迎合の所産であると考えて良い。この否定的な構えを突破して彼らへの（とくに人文的）一般教育を実施することは、そもそも必要なのであろうか。さらに、かりにそれが必要であるとして、それはどうすれば可能になるのであろうか。

学生の受講態度の底にはあきらかに、脱知性主義の時代風潮のもとで在来の一般教育が大学における通用性を大きく失ってきたという社会的事実がある。私たちはここで、大学における一般教育の根本的な再検討という重大な課題に出会うことになるが、ここには、相互に絡み合った幾つかの問題がある。まず第一に、伝統的な一般教育の今日的な存在意義と大学における命脈の問題、第二に、今日求められる一般教育と伝統的な一般教育との異同の問題、第三に、今日的であれ伝統的であれ、一般教育の成立可能性の問題、などである。そこで以下ではまず、一般教育をめぐる社会的歴史的諸条件を概観し、次いで今日求められる一般教育を検討し、最後にその可能性について考えてみよう。

2) 一般教育と専門教育

(1) 大学における一般教育と学校知

これまで「大学」で用いられてきた一般教育という言葉の出所はあきらかに欧米にあり、私たちが用いるこの言葉の底には、遠くギリシャやローマの「パイディア」や「フマニタス」という言葉が響いている。この意味では、一般教育や教養教育を主題とする類書⁷⁾が通例、まずグレコ・ローマン以来の「教養の歴史」をたどることから出発することも、理解できないではない。しかし今日の「大学」という制度は、欧米の制度の移入物や継承物としてみるよりも、かなり独特の仕方で制度化された我が国の巨大な学校複合体の特殊な下位システムとみる方が、はるかに正確に理解できる。大学における一般教育もまた、「パイディア」などとの関連について言い立てるよりも、あっさりと学校複合体内部で流通する「学校知」の一変種として理解する方が、はるかに分かりやすい。志水らによれば、「学校ハビトゥス」の中心は、「静かに教師の話を聞こうとする態度、教師の発問に耳を傾け的確に答えようとする態度…」などからなる「学ぶ態度」と強く結合した「言語能力」であり、これが、学歴による階層の再生産においても中心的な役割を演じている⁸⁾。大学で一般教養なる言葉で言い慣らされてきた性能の実質が、一定の「学ぶ態度と結合した言語能力」であることはことわるまでもなくあきらかである。そして大学の人材選別機能において、選別する学校知の一変種として、このような言語能力として人文的色彩の強い一般教養の有無がある程度の役割を果たしてきたこともまた、たしかである。このことは、旧制高校の文化だけに限定されはしないのである。

我が国では、大学設置基準の大綱化以来、大学における教育、わけても一般教育の問題が噴出している。もっともこの問題は、なにも急に起こったわけではなく、すっかり形骸化しこれまでただ惰性的に存続してきた一般教育課程の惨めな実態が、大綱化をきっかけにしてすっかり覆いを奪われて露呈したものと見るべきであろう。実際には一般教育は、脱知性主義の時代風潮と専門化へ向かう強い趨勢に挟撃されて、ここのところずっと緩慢な衰退過程にあったのである。すでに繰り返した述べてように、京都大学でも大綱化以降、教育体制を根底から見直し、四年一貫教育体

制の制度的な可能性を模索するとともに、専門教育の前提でも予備でもなくむしろ専門教育と相互補完的な関連に立つ「高度一般教育」という理念を掲げて、この実施に努めてきた。しかし高度な研究大学の宿命として、一般教育に比して専門教育の方がはるかに重視される傾向が牢固としてあり、これはどのようにしても払拭されない。専門教育重視の傾向は、大学院重点化によってより一層加速された。一般教育ばかりか、学部教育すらも相対的に見て軽く扱われかねない兆候が現れているのである。まれには一般教育の大切さを強調する声もあるが、よく聞いてみると、専門教育課程の前提となる予備的な一般教育（専門基礎教育）が強調されているにすぎなかったりする。一般教育の大切さを強調する声も、専門教育との競合が明らかになれば、すぐにトーンダウンするのが通例である。私たちの教育現場においても、一般教育や教養教育は、歯止めのない衰退の過程にあると言えるのである。

しかし一般教育の衰退を、脱知性主義や専門主義に強いられた解体過程から離脱させ、むしろ積極的に、旧来の知の存在形式を突破して新たな知の形式を生み出す創造的な過程に転化することもできるはずである。このような形で一般教育を再生させることができるとすれば、それは、今日大きく求められている「学校知の全体的な再編成過程」⁹⁾の重大な一翼を担うことになるはずである。学校知は、高度情報社会という新たな生活現実へ適合する形で、編成し直されなければならない。教育の再生は、このような学校知の再編成過程に帰属するほかはないのである。議論を少し急ぎすぎた。同じ議論を今少し別の角度から詳しく繰り返すことにしよう。

一般教育の価値低下や教育における学生の脱知性主義などは、学校知全般の意義喪失の現れであるが、学校知の衰退はまた、新たな社会的事態へうまく適応できなくなった知全般の力量喪失という全体的な出来事の部分局面である。今日動揺させられているのは、社会における知の存在意義全般であり、学校知は、その部分として動揺にさらされている。学校知はこの動揺のさなかで、新たな存在意義の自己証明を求められる。学校知は、その本来の生成基盤である生活知との関連をあらためて問われ、さらに新たに出現しつつある高度産業社会・高度情報社会への適応力や批判的創造力を問われる。学校知は、自らが拠って立つ現実的基盤（高度産業社会・高度情報社会のなかでの生活という現実）へ肯定的であれ否定的であれ、ともかくも「実効的に」つながることができるか否かを糾されているのである。学校知がこのつながりを回復することができれば、それは——学校知を重要な部分として包摂する——知の全体の再生のきっかけになりうる。この流れの中で一般教育もまた、まさにこのような意味での「生活現実」とのつながりを問われているものといえよう。

そればかりではない。一般教育は、専門教育・技術教育との均衡を取るという、今一つの——知の再構成という積極的な課題に比べれば幾分消極的ではあるが——十分に大切な課題がある。今日の社会は、高度に専門的なものとなった知識や技術の正確な伝達や、この伝達を超えた創造能力の育成を求めているが、しかしそればかりではない。これとともに、このまさに私たちの高度産業社会・高度情報社会を維持し発展させ批判し変革する人間的諸力の育成もまた、求めている。専門的知識技術・創造力と人間的諸力との関連はきわめて複雑であるが、これに関連して私たちは、専門的知識技術の伝達に片寄った「専門教育」という一方の極から、人間的諸力の育成に片寄った「一般教育」というもう一方の極へいたるまでの、いわば虹色のスペクトルを思い浮かべることができる。このスペクトルでは、一方の極から他方の極へ至る色合いの変化には何の切れ目もないが、両極はかなり離れており、異質である。必要なことは、両極の差異を何とかして調停することではなく、両極のバランスをとることである。高度化された専門教育とバランスをとる一般教育が、今日の高度な産業社会・情報社会という生活現実と新たなつながりを取り戻す新たな学校知としての一般教育とどのように関連するのかが重大な主題であるが、この点についてさらに立ち入って考えるために、いささか常套的ではあるが、大学における一般教育の位置づけに関連するドイツでのベルリン大学設立構想以来の関連する議論の蓄積を、ごくごく切り詰めた仕方でも振り返っておこう。これらの議論¹⁰⁾をあらためてたどってみると、これまで一貫して、一般教育と専門教育との間にダイナミックな高レベル均衡が求められてきたことが分かるのである。

(2) 一致の理念と学問の専門分化

良く知られているように、人文学的教養と大学という制度とが理念の上で緊密に結合されたのは、ベルリン大学の設立構想をめぐる一連の議論においてである。当初、フランス軍によって封鎖されたハレ大学に代わるものとして設立が企画されたベルリン大学は、「哲学を教える」のではなく、「哲学することを目指す」大学として構想された。こ

の議論に参加したシュライエルマッヒェル、フィヒテ、シュテフェンス、フンボルトなどの議論はいずれも、梅根梧の訳業によって我が国にも紹介されているが、ここでは、制度化を主導するものとして議論の事実上の焦点となったフンボルトの議論だけを取り上げておこう¹¹⁾。

フンボルトのごく短く未完で備忘録風のこの論によれば、ベルリン大学という形で結実すべき「高等教育学問施設」は、「そこに国民の道徳のために直接に役立つものの一切が結集される山頂のようなもの」であり、その本質的な仕事は、客観的な学問と主観的な陶冶とを結合し、学生の卒業と研究活動を学者の指導の下に結合させることである。組織理念は、あくまで学問である。「人びとができるだけ」「学問の純粋な理念と対決する」ために必要なものは（大学という組織体にも大学人という個人にも欠かせない）「孤独と自由」であるが、「知的活動は共同活動によって実り多いものになる」こともたしかである。フンボルトによれば、「学校」が「既存既成の知識を教え学ぶところ」であるのに対して、「高等教育施設」は、「学問をつねにまだ完全に解決されていない〈問題〉として、したがってたえず研究されつつあるものとして扱う」。それゆえここでは、「自分の練達した、しかしそれゆえに偏ったものになりがちな、すでにいきいきとした力が弱くなっている」「教師の力」と「まだ弱いが、なお片寄ることなく、あらゆる方向に進んでゆこうとする」「生徒の力」を結びつけることが大切である。高等教育学問施設は、学者と学者、学者と学生との間で成立する学問共同体／教育共同体であり、そのような共同体としての真理探究の場なのである。

フンボルトの構想ではベルリン大学は、たえざる真理探究によって、国民の道徳的な深化をめざす諸制度の核となるべき高等教育施設である。この「真理探究による道徳的な深化」といういかにも新人文主義風の目標を達成させるための制度化の基本理念は、学問と教授、研究と教育、学問共同体と教育共同体などの、理念的・現実的な「一致」である。今日の高度に専門分化した大学という拡散し分裂した現実から見る限り、きわめて明るく健康的で楽観的な、しかしいささか非現実的な構想である。しかし真理を探究する共同体というダイナミックな制度理念は、学問的営為の機動的効率的な運営を可能にして、前世紀末から今世紀初頭にかけてドイツの大学制度が保持した学問的優位性を側面から支えたと考えることもできる。そればかりではない。この制度化の理念は、教養の保持如何を尺度とする社会的選別に正当化根拠（「真理探究によって深められた道徳的教養」）を与えて、新たな身分ないし階層（たとえば旧上層階層のフランス的「文明」に対抗する「文化」の内面化を示差基準とするドイツにおける中産階級）を固定化しようとする社会的機制と連動したと考えることもできるのである。しかしこのようなフンボルトの「一致」の理念が崩壊する道筋もまた、あきらかである。「一致」の理念が切り開き可能にした学問の発展における不可避免的な専門分化が、「一致」の理念そのものの現実的成立基盤をじょじょに掘り崩すのである。

すでにウェーバーは、第一次世界大戦直後の講演『職業としての学問』¹²⁾において、ドイツの大学もまたアメリカ式の「国家資本主義的経営」の色彩を帯びてきており、ここでも「労働者の生産手段からの分離」が発生していると述べ、「外面的にも内面的にも、旧い大学制度の実体はもはやなくなっている」と述べた。「経営」のもとでは、研究組織はすでにどのような意味でも共同体ではなく、研究者たちがそれぞれの専門において機能的に分業化され、研究システムの機能要件として配置される、物象化的な制度である。しかし学問共同体の研究経営システムへの発展的解消のはるか以前に、学問共同体と教育共同体との解離が生じていたはずであり、したがって、学問と教授、研究と教育などのフンボルト的な「一致」もまたすっかり損なわれていたはずである。これは、効率的な学問経営の発展がもたらす宿命的な帰結であり、学問の専門分化と分業化の不可避免的な結末であるといわなければならない。

ヤスパースの『大学の理念』¹³⁾は、第一版が1923年に刊行され、第二版が第二次大戦直後に刊行されたが、第三版（1961年）に至ってその口調にはますます苦さが目立ってきている。じょじょにウェーバーの陰鬱な診断が受容されてきたのである。当初は大学の理念を保持する努力になお淡い期待が寄せられていたが、やがてこの期待は幻滅にかわる。ヤスパースのいう「理念」や「精神」や「実体」の由来を尋ねるなら、これをウェーバーの「実体」ないし「精神」を経由して、フンボルトの理念にまで遡行することができるだろう。しかしこの「理念」については、今日では「すでにすっかり失われたもの」としてしか語ることはできないのである。

ハーバーマス¹⁴⁾は、ハイデルベルク大学創立六百年祭の記念講演で、ヤスパースの「理念」を想起しつつ以下のように述べている。学問体系の不可避免かつ加速度的な細分化に対応して、大学構成員たちの分化とシステムの組織化もまた避けきれない。このことは、今日ではフンボルト的な共同体や「一致」がすっかりその現実的基盤を失ったことを示している。しかしこれは反面で、「一致」が大学の成員全体の求めるべき理念となったことをも示している。

一人一人の研究者の研究過程は、彼らが公のコミュニケーション共同体に加わることによって、あらためて「一致」を構成する契機となり、やがては公共的生活圏の再生産と結合するにいたる。ハーバーマスは講演の末尾で、研究と教育との分離や研究者たちの研究経営システムにおける物象化的分離を超えた（おそらくやがてはホルクハイマーがかつて批判理論を規定していったような「社会そのものの自己認識」に結実すべき）「公共的な」研究／教育のありようを示すために、今一度、「自分の練達した、しかしそれゆえに偏ったものになりがちな、すでにいきいきとした力が弱くなっている」「教師の力」と「まだ弱いが、なお片寄ることなく、あらゆる方向に進んでゆこうとする」「生徒の力」を結びつけるという、あのフンボルトの記述を援用している。

(3) 専門教育と一般教育

今日では、フンボルトの意味での教養教育や学問／教育共同体は、その現実的な成立基盤を大きく失っているがゆえにこそむしろ、研究／教育経営の物象化的システム化や知の専門分化に拮抗して、実現をまたれる焦眉の理念となっている。前項でデッサンした「大学の理念」の展開史が示しているのは、まさにこのことである。教養教育や学問／教育共同体という理念は、今日では、しっかりした現実的な基盤に支えられて実現されるのではなく、じょじょに基盤そのものを作り出しながら実現の方途を求めるほかはない。これまでの大学においては、一方の側の知の専門分化や研究／教育経営の爆発的な発展と、他方の側の知の統合化志向や一般教育志向との間に、あまりにもバランスが欠けていた。この間の「大学の理念」論という形をとった理論的反省は、多くの場合、自動的に展開する前者に対して、後者を理念的に対抗させるものである。教養教育に限定して言えば、専門教育志向に対して教養教育志向が拮抗させられ、両者の高レベルでの均衡が求められるのである。あるべき大学教育の像は、この高レベルでの均衡という理念と切り離すことはできない。

ここではたとえば、一般教育と専門教育との「対立」を「弁証法的に止揚した」「高度な教育」などを理論的に仮構してみても、無意味である。一般教育と専門教育とは対等に拮抗しているわけではなく、後者の現実的な優位に対して理念的な前者を現実的に拮抗させるべく努めるほかはないのである。専門教育の優位は、それを不可避にする現実——知の自動的・爆発的な拡大分化に適応すべき専門教育の不可避的な拡大深化という自動運動の趨勢——が消滅しない限り、どのような手だてを用いようと実質的に解消されることはない。口先だけの「対立」や「止揚」は、実際の力動を隠蔽し現実を見えなくするから、実践にとってはたんに無意味であるばかりではなく、むしろ破壊的ですからある。必要なことは、これまで言い古されてきた「教育をめぐる数多くの二律背反」——教養と専門、知の専門化部分化の趨勢と一般化統合化志向、一般教育と専門教育、知の伝達と能力の陶冶など——なるものを現実に作り出し、これらに実質的に耐え、そのつどに高いレベルでの均衡に向けて背反を創出しつづけることである。このような実践は、一人の実践者の努力だけでは不可能であり、ハーバーマスの議論に含意されているように、大学のいたるところで教師集団が、そして教師集団と学生集団とが、コミュニケーションの場を蓄積することによって、かろうじて支えられるのである。先に述べた「教育や学問／教育共同体を構築するための現実的基盤の構築」とは、このように多様なコミュニケーションの場の創造である。

フンボルトの「一致」は、大学においてたしかに切実に求められてはいるが、しかしそれは日常の実践を通じてじょじょに実現を望むほかのない遠い目標でもある。それにしても、大学における一般教育は、これまで述べてきたような大学内の難問を置くとしても、大学をとりまく諸条件のはなはだしい変化——爆発的な大衆化、科学技術の急速な発展、その反面での反科学主義・反技術主義の跋扈、そして学校知の価値低落——に直面してなお求められるのだろうか。そもそもそれは、実現可能なのだろうか。大学における一般教育はその社会的存在意義をすでに大きく失ってしまったのではないだろうか。

あきらかにそうではない。今日では、地球規模での環境破壊や人間存在の全面的操作による内面の破壊が、おそろしい勢いで進んでいる。しかもこの危険な事態に立ち向かう主体であるはずの人間存在のもつ力への信仰もまた、大きく崩壊している。まさにこのような状況においてこそ、人間存在への信頼、とくにその知力への啓蒙主義的な信仰を回復し、人間の主体性を新たに再建する一般教育が強く求められる。つまり、私たちには、一般教育を解体させる大学の外部からの諸力強い影響の下で、より一層強力に一般教育を展開することが求められているのである。なかなか厄介な状況である。

ところで、いくぶん皮肉ではあるが、これまで一般教育をどちらかといえないがしろにしてきた日本の大学教育は、たんに文科系学部のみならず、工学部なども含めて大半の理科系学部もまた、卒業後の職業生活との十分な専門的結合をもたず、この意味での一般教育の機関という色彩を免れることができないでいる。高度大衆教育システムが成立し、しかも若年人口の急速な減少への対応策によって大学がよりいっそう大衆化の洗礼を浴びてくるにつれて、この傾向はよりいっそう増幅され、大学の一般教育機関化は、歯止めなく進んでいくはずである。今一度繰り返すなら今日の大学は、若年人口減少という冬の時代を迎えて、一般教育機関の色彩を残したままレジャーランド化するか、あるいは大学院教育を中心にして高度化専門化の道を歩むのか、それとも職業直結の専門学校化へ進むのかの岐路に立たされている。求められる一般教育は、このレジャーランド化、高度化専門化、専門学校化の三つの風潮にきちんと向き合い対抗するしかたで、構想され実践されるべきである。

たとえば私たちの大学では、まず一方では、教育の高度化・専門化が加速度的に進められている。この教育システムの高度化専門化は、強い社会文化的要請に応えるものとされているが、実態はむしろ、このような外的要請を口実にしてこれまで自分たちがたどってきた制度化の自動運動をただ正当化し追認しているだけであるようにもみえる。この専門化へ向かう趨勢は、あまりにも強靱である。そこで他方では、ともすれば行き過ぎがちなこの流れとバランスをとるために、高度一般教育が求められる。この二つの理念をまとめるなら、高度な一般教育と専門教育との連携によって——良く知られているウェーバーの「ハートのない専門人」という非難をもじっていえば——「ハートのある専門人」を形成することが、めざされているのである。

しかし、専門化への強い趨勢のもとで、一般教育はあいかわらず敬遠され粗略に扱われがちである。多くの場合、この継子扱いは、ほかならぬ学生自身が高校教育のたんなる延長でしかない一般教育を嫌がっているという口実で、正当化されている。しかし、学生の側には一般教育への抵抗など最初からあるはずはなく、私の短い教育経験からしても、きちんとした対応をすれば、彼らを一般教育へ導きコミットさせることはそんなにむづかしいことではない。事実、この実験授業でも、学生のコミットは最後まで一定の水準を維持することができた。

先にも述べたようにこの授業では、「高度一般教育」について、一つの実践モデルをつくることをめざした。この授業における高度一般教育とは、授業を通して学生たちに教育学の人間形成論への再編成を追体験させて、彼らの「教育」についての前反省的な認識枠組・実践枠組へ働きかけ、それによって彼らの「教える存在としての人間」への自己形成を助成しようとするのである。学生のコミットの程度はまちまちであったが、「何でも帳」や授業評価や授業中の発言などからすれば、この授業の意図は彼らにあるていど浸透し理解されていたものと判断される。しかし、私たちの授業をこのような高度一般教育の達成という観点から評価する作業もまた、まだその多くの部分は残されたままである。そしてこの残された仕事は、今日の我が国の大学を考える上で、一般教育の再構築というもっともヴァイタルな問題とじかに繋がっているのである。それにしても、この一般教育の再構築という仕事を私たちの公開実験授業で達成することは、どの程度可能だろうか。さらにいえば、そもそも今日一般教育は成立可能なのだろうか。このように問うことによって、私たちは、一般教育における学習・教育共同体の成立可能性を問っていることになる。私たちの公開実験授業は、大学内の多様なコミュニケーションの一つの結節点であろうとしており、学習／教育の共同体の現代的形態を実現することを模索している。高度一般教育としての公開実験授業が直面している困難の多くの部分は、理念としてのフンボルト的な「一致」の実現困難性に関わっているのである。

3) 新たな学問／教育共同体を求めて

今日では、専門的な知識や技術が、経営的に（つまり組織的・効率的に）ただひたすら拡大生産されている。これにともなって、高等教育での専門教育の程度もますます上がらざるをえない。膨大な内容を消化することが求められるとともに、高度化しつづける内容を生涯にわたって学びつづけることのできる能力の養成が、さらには内容の生産そのものに加わることのできる創造性の教育が求められる。このように専門教育体制が高度に組織化されるのにいわば反比例して、私語やよそ見や居眠りなどのいわばマイルドな怠学傾向といった形で学生の側に脱知性主義があらわになり、教育への消極的な抵抗感が増しているように見える。専門教育に限らず一般教育を含めて教育全般への「のりにくさ」がさまざまな高等教育機関でも多くの場面で見られるようになってきているのだが、これは、一面では、中等教育までで見られる学校知への反発の一種であり、蔓延する反学校的な文化の一形態である。

学生の脱知性主義は、今日の学校知の弱体化ないし破綻という全体的な出来事の部分局面である。学校知は動揺のさなかで、その本来の生成基盤である生活知とのつながりをあらためて問われ、新たに出現しつつある高度産業社会・高度情報社会への適応力・批判力・指南力を問われている。一般教育もまた、まさにこのような意味での「生活現実」とのつながりを問われている。一般教育の新たな生活現実との結合とは、授業を多様なコミュニケーション過程として組織して、知の生産に随伴する研究／教育共同体をここにあらためて構築することである。「学校知」一般の価値低落という事態のもとで、今一度大学教育における一般教育を立て直そうとする場合には、まずはこのような教育／学習共同体の再構築が求められるのである。

こうして私たちは、教育／学習共同体の再構築という観点から、一般教育を支える主体的条件について考えてみなければならなくなる。まず、学生たちの主体的条件について。すでに繰り返し述べてきたように、学生の文化においては、活字媒体など旧来の文化的権威の多くがその力を失ってきており、彼らはこれらとは別種の文化を保持してきているように見える。これを高度産業社会で生まれてきた新たな主流文化の垂流ないしサブカルチャーと見ることもできるが、そればかりともいえない。彼らは、高度産業社会に高度に適応した新たな感覚的・個別的・表層的・流動的な文化を彼らなりに作り出しているものともいえるからである¹⁵⁾。この判断が正しければ、伝統的な活字文化などの権威に立脚してきた旧来の教育のありかたでは必ずから限界があることになる。もっと限定していえば、文字文化を前提とした一般教育は以前のようにスムーズには実践できないことになる。とすれば、ここで求められているものは明らかである。学生たちを新たな文化の創造主体として教育／学習の過程に批判的・助成的に——つまりは対話的に——組み込むことが、いいかえれば、ここにそのつどに教育／学習共同体を構築することこそが求められるのである。同じことは、教員であるこちら側についてもいえる。私たちにもまた、教育／学習共同体を構築する一方の当事者であることが求められるのである。ここにはたとえば、私たちの、専門家としての自足と、私たちの内部にある脱知性主義の問題がある。この場合には、専門家であることと教育者であることの落差、研究者であることと内的な脱知性主義との背反などがもたらす私たちの自信喪失こそがむしろ私たちに、積極的に喋るのではなく、受容的に聞く態度を成立させる。とすればこれは、共同体を構築する上で、かえって良い条件であるかもしれない。

私たちは一般教育において、相互性という形で対話的に教育共同体を構築する必要がある。公開実験授業では、「何でも帳」や授業評価などのさまざまな手だてを用いて、意思疎通の多重なネットワークを編み、このような共同体を構築しようとした。この試みは、一定程度は達成されたが、学生たちの消極的な抵抗によって、それ以上には進展しなかった。この否定的な評価は、新しい年度の公開実験授業の試行で今一度検証され、乗り越えられなければならない。いずれにしても私たちはここで、一般教育のもっとも今日的な課題に出会っているといえるのである。

今日の一般教育では、教員と学生とが互いに相互行為を繰り返し、フンボルト的な学問教育共同体の現代的形態を創出することが求められるが、ここで教員の側には、学生へ働きかける対人的な、すなわち心理的社会的な距離を適正に調整する力、学生を理解する力、瞬時に適切に応答する力などの主体的力量が問われる。教員が誰でもこの種の力をあらかじめ十分に保持しているわけではないから、ここには、日常的な教育実践を通じて学生と関わりつつじょじょにこの種の能力を身につけるという、教員の現職研修の問題がある¹⁶⁾。すでに繰り返し述べてきたように、私たちは、公開実験授業が、大学教員の相互研修の契機であるとも考えてきた。以下本稿では、この点について中間総括的な考察を加えておこう。

4 公開実験授業と相互研修 —— 教員集団との教育共同体組織化の可能性 ——

1) 公開授業における参加者の少なさと教員の相互研修

公開実験授業での参観者は、当初予測したよりもはるかにすくなかった。参観者の少なさには、三つの理由が考えられる。第一の理由は、「少人数講義の一般教育」というこの授業の特殊性にある。今日、一般教育で多くの人々が苦しんでいるのは、個々の学生に向き合うことのできない多人数の講義であり、このことからすれば、少人数講義のあり方を検討することにはあまり意味はない。第二の理由は、負担感である。専門外の他人の授業をじっと聴講するだけでも、かなり面倒である。その上、検討会では討論への参加や発言が求められる。授業参観と検討会へ参加しよ

うとすれば、そのための拘束時間は三時間以上におよぶ。授業が通年にわたって継続されることを思えば、参加は一回限りではなく少なくとも数回は続けたい。そう思えば、参加の負担感はいっそう増すだろう。第三の理由は、大学教員の自己規定にある。大学教員の大半は、自分たちを「教育者」ではなく「研究者」とみなしがちである。教育のためにかなりの時間と労力を割くことは、本来の優先順位からしてありえないことなのである。しかし、私たちは当初から、公開実験授業が大学の教員の相互研修にとってきわめて有意義であると考えてきた。一年目の試行を終えて、この見込みは間違っていなかったと考えている。であればこそ、参加者の少なさは、返す返すも残念である。参観者の少なさを何とかして克服する手だては、存在しないだろうか。

私たちは短い期間ではあるが研究授業の集中的な体験を通して、コミュニケーションの複合体としての授業という重要な観点をえた。授業とは、参加する人々のすべてが互いの内面にまで食い入る仕方で互いに織り成す、たえまない多彩な意思疎通の過程である。授業がうまくいけば、多様なコミュニケーションの網の目がますますきめ細かく編み込まれていき、複雑なしかし統一性のあるネットが編み上がる。逆に言えば、授業は、しっかりした複合的なコミュニケーションという土台の上でのみ、十全に展開できるのである。授業は、複合的なコミュニケーションを土台にして展開され、ほかならぬそのコミュニケーションの網の目を、より一層きめ細かく編み上げていくのである。授業の公開を通じて私たちは、教員どうしの間にコミュニケーションのネットワークを編み上げ、相互研修の輪を広げていくことができるはずである。

大学で良い授業を実践するためには、教育の実践と研究に向けて教授団ができるだけ広い範囲で「連携」を組み、しかもこの連携が他の教授団の連携とも組み合せて「多種多様で重層的なネットワーク」を組織することが大切である。私たちは、多種多様なコミュニケーション、多様な相互形成連関、参観者と教授者との協同による相互研修などをもくろんだが、参加者が極めて少ないことによってこれらの試みの多くは挫折した。参加者の少なさは、大学教員の研修をどのように考えるべきかという原理的な問題をあらためて提起する。このことについて、「FD」概念を手がかりにして考えてみよう。

わが国では近年、FDをめぐるさまざまな議論が交わされており、関連する実践も相応に積み重ねられている。にもかかわらず、FDが何であり、また何であるべきかについての共通理解は、まだ十分に確立されているとはいえない。今日に至ってもなお、FDは、私たちの日常語の中に突然乱入して恣意的に振り回されるわけのわからない外来語という色彩を、完全に払拭できてはいない。乱用と共通理解の欠如というこの言葉をめぐる矛盾した事態が、ある場合には、FDへの過剰な期待や思い入れを、別の場合には逆に、無用の反発や無視をもたらしているのである。しかし今日では、大学の研究や教育の少なからぬ局面に深刻な障害が認められていることはたしかであり、大学人がこれに何とか向き合わなければならないこともまた疑いない。FDがこの機能障害への有力な対応の一つであることについても、なんとなく大方の了解が成り立っている。

このような状況では、FDというタームそのものの概念的理解を目指して厳密な議論を展開してみても、それにはあまり意味はない。かりに見事な規定がえられたにしても、それはそのままでは抽象的な死物でしかなく、所与の状況において生動的に働くわけではない。ひどく多用されているこのタームの内容的規定について、リジッドな共通理解が成立しているわけではないが、しかし、これを用いずにはいられない切迫した意識が広汎に存在していることはたしかであり、このタームについて何らかの実践的理解が——暗黙のうちに十分な反省もなされないままにではあるが——現に共有されていることもまた、争う余地のない事実である。共有された意味を把握するために、私たちはまず、言葉の用いられる文脈に着目し、この文脈における実践的な意味を把握することに努めたい。実践的文脈からタームの規定を試みることによって、これについての相互的・理論的理解の基盤が生み出されるものと思われるからである。

京都大学高等教育教授システム開発センターは、スタッフが学内で多様な教育関連事業にさまざまな程度に参加しており、センター独自の企画としてもさまざまな研究会活動や公開実験授業などを通してFDに参与しており、学外のいくつかのFDの企画にも参画している。こうして、私たちは、FDに関する実践的な理解をあるていど獲得することができた。本節では、この実践的理解をあえて言語化することを試みたい。この議論の進行に伴ってじょじょに、FDに関する共通理解の基盤が構築されるものと考えているのである。

2) F Dの構造と相互研修

(1) F Dの端緒的理解

F Dをとりまく問題状況を鳥瞰図的に概観するために、関連する典型的な文書を見ておこう。まず、行政レベルの関連文書としては、『平成7年度我が国の文教施策（新しい大学像を求めて——進む高等教育の改革）¹⁷⁾』がある。この高等教育をメインタイトルに掲げた通称『教育白書』は、大学改革が必要である根拠として、学術研究の高度化と人材養成需要の変化、高等教育進学率の高まりと学生の多様化、生涯学習ニーズと大学に対する社会の期待の高まり、の三つを挙げている。そして改革への具体的な方策として、平成3年度大学審議会答申「大学教育の改善について」が提言する「多岐にわたる教育の改善方策」——「授業計画の作成・公表や、教員の教授内容・方法の改善・向上の取り組み（ファカルティ・デベロップメント）、カリキュラム・ガイダンスの充実、情報処理能力や外国語能力の向上のための授業の充実、ゼミナール形式の授業の実施、ティーチング・アシスタントの活用」——を紹介し、このうちの「ファカルティ・デベロップメント」を、「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取り組みの総称。F Dと略して称されることもある。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などをあげることができる。」と説明している。

『白書』は、F Dを限定的に大学教授団による「教育」改革の努力と理解しており、これは「大学の教育機能の充実に向けた各種の活動において極めて重要な位置を占めるものである」が、「まだ緒に就いたばかりであり」「一般的なものとはなっていない」と述べている。

次に、大学教員懇談会¹⁸⁾は、すでに1981年の第18回懇談会以来、大学教員と教授法の問題を取り上げており、「その積み重ねの結果」、「大学セミナーハウスでは大学教員懇談会の活動の一環として、1990年からはF Dプログラムを実施している」。この場合のF Dとは、「教員集団の能力開発、イギリスにおいてはスタッフ・ディベロップメント」であり、「大学教員集団を対象とする組織ぐるみの活動であって、大学教員集団の能力を引き出し（キャパシティをアビリティに変える能力開発を行い）、それによって大学の教育・研究の質の維持・向上を図ろうとする活動」である。この懇談会の規定は、「教員集団の能力開発」という点では『白書』と共通であるが、この「能力」に「研究」のそれが盛り込まれている点では、異なっている。この点に関連して、懇談会はF Dを「本来、経営学で使われている人材の開発訓練（スタッフ・ディベロップメント）の概念が高等教育の管理運営面に適用された結果生まれたもの」とも、説明している。

この規定から明らかなように、F Dが何であるのかについての大雑把な輪郭については共通理解の上で、あまり大きな差異は存在しない。しかし、この輪郭的规定から一步踏み込んでいくと、議論は途端に紛糾せざるをえなくなる。以下では、F Dの前提にある研究と教育の連関の問題から出発して、じょじょに内容に踏み込んでいくことにしよう。

(2) ファカルティ・メンバーの特性——「研究と教育」——

F Dを考えるにあたってまず、大学教員（ファカルティ・メンバー）の特質について考えておかなければならない。ここで私たちは、本稿ですでに幾度も取り上げた研究と教育の相関の問題に、今一度遭遇することになる。F Dを考える際に研究と教育の関連がなぜ問題になるかと言えば、このどちらに重点を置くかによって、「教育」のイメージが鋭角的に異なるからである¹⁹⁾。高等教育機関の「スタッフ」についてだけ限定して考えると、研究と教育の両立の問題は、「教授の専門職性」（scholarship）を内容的に規定しようとする際には、中核的な難問になる。よく引用されるように、ボイヤーは“scholarship”を、[scholarship of discover/scholarship of integration/scholarship of application/scholarship of teaching]の4種類に分けている²⁰⁾。この分類の長所は、大学教員の専門職性において「研究」と「教育」を分離せず、むしろ両者を密接な連関に位置づけようとする点にある。ボイヤーは、これと関連して以下のように記している。

「大学教授の仕事は、それが他者によって理解される時だけ、きわめて大切なものになる。たしかに今日、教育は、ほんの付け足しの、しばしば日常茶飯事の機能であり、ほとんど誰にでもできることと見なされている。しかし、“scholarship”として規定される場合のteachingは、未来の学者を育成し、学者になろうという気にさせるものである。アリストテレスが言ったように、実際、[teachingは、理解の最高形態]である。」²¹⁾

「われわれが今日、緊急に必要とするものは、学者であることの意味についてのもっとも包括的な見解、すなわち、知識は、研究や総合や実践や教授を通して、獲得されるものだという認識である。これら四つのカテゴリー——すなわち発見と統合と応用と教授のスカラシップというカテゴリー——を用いるなら、互いに分かちがたく結合されている知的機能をばらばらに分割することになりかねない。それは、たしかである。しかし、大学の多様な仕事を〔分析〕することにも価値があると信じられるし、それらがダイナミックに相互に作用しあい、相互に依存しあう一つの全体を形成するものであることもたしかである。」²²⁾

このボイヤーの見解は、アリストテレスが援用されていることから明らかなように、欧米ではきわめて伝統的であり、かつ常套的である。たとえば、エルトンもまた、次のように述べている。

「教員開発（SD）の主要目標は、高等教育の教師を、彼らが常に研究活動に当てているのと同じ批判的、懐疑的、かつ創造的な姿勢を、教授活動にも当てる地点まで到達させることにありと考える。これは容易なことではない。……したがって我々の関心はここで、学問の移転の問題に移る。我々の主要目標は今や次のように定式化できるからである。〔大学教師が通常、研究活動に対して持つ姿勢を、教授活動にまで転移すること〕」²³⁾

このエルトンの見解は、大学教員が教授活動について考える場合に、「あなたの研究のやり方をそのまま教授に転移すればよい」という助言を与えて、いわば「肩の力」を抜かせ、リラックスさせる。しかもまさにこのリラックスこそが難しい技であることも、よく理解されている。このエルトンの見解はたしかに、ボイヤーのように「大学の教師の教授活動がその研究活動に見返りを与える」というフンボルト以来の伝統にしたがうダイナミックな発想を、明示的直接的には含んでいない。しかし、この「研究と教育に態度の上での一貫性をもつべきだ」というエルトンの見解には、含意的には「研究と教育の一致」という伝統的な発想が込められているものと考えて良からう。この意味では両者の規定もまた、欧米では大学教員の在り方を考えようとする「研究」と「教育」を密接な連関においてとらえるフンボルト以来の伝統的規定が繰り返し想起されることを、示しているのである。しかし今日では、一部の研究的な大学を除いて、「教育」は決して「研究」の契機とはなりえない。これが、大学生の大量化と多様化という条件のもとにある、私たちの教育現実なのである。

もう少し一般的に見てみよう。大学教員における研究と教育の関連というこの難問は、次の二つの問題連関のうちに位置づけられる。第一に、この難問は、これまでの教育理論のうちで伝統的に多くの知見が蓄積されてきた「教職の専門職性」（profession）をめぐる議論の特殊な部分であり、変奏である。ここでは、いくつかのことが問題になる。まず、大学教員の場合、自分たちの教育実践に関する個人的・集团的自己決定性が——官僚的統制を脱して——どの程度確保されているのか。さらに、この自決権が現実的に機能しているとして、はたしてこの自決性に見合う教職の専門職性にふさわしい倫理的規定が存在しているかどうか。かりにそれが存在しているとして、それが大学教員にはどの程度個人的・集团的に意識され、共有されているのか。これらの点である。さらに第二に、この難問は、「学問的共同体」としての「大学」という理念によって「研究と教育の両立」をはかったフンボルト以来の古典的な議論の今日における命脈の問題とかかわる。大学教員の専門職性は、学問の理念によって結合する学問共同体によってこそ十分な現実的なささえをえることができるからである。FDを考える場合、私たちはつねに、大学教員における教職の専門職性、わけてもその自己決定性・自律性、さらにその自律性の理念的な成立根拠となるべき学問共同体の成立可能性を、検討しなければならないのである。

この一般的な問題に、ここで十分な答えを提出することはできない。しかしながら、大学教員に教育内容や教育方法の決定に際して相対的に高い自己決定性が付与されていることは、明らかである。それでは、このような専門職性に見合うだけの倫理性の共有がなされているのだろうか。大学教員の自治がヤスパースらの議論に前提されているような学問の理想によって結合する学問教育共同体によって支えられているとすれば、ここでの私たちの議論は成功裏に完結することになる。しかし残念ながら、すでに繰り返し述べてきたように、このような共同体の構築そのものが、私たちにとっては、「求めるべき理念」である。ボイヤーやエルトンらの議論がいつのまにか立ち返る伝統的常套的な議論（フンボルト的な一致の理念）は、すでに繰り返し述べてきたように、その現実的な基礎を失った理念に転じている。この意味で、FDの前提となるべき研究と教育の一致についての一般的な議論は、学問教育共同体の構築という焦眉の課題を浮き彫りにして、未完結のまま中断せざるをえないのである。このことを前提にして、次には、FDという概念を構成する要件について、いまいし立ち入って議論して置こう。

(3) F Dの構造的把握と実践的課題

すでに見てきたように、F Dというタームは、高等教育の急速な拡大に引き続く「学問の高度化」と「進学者の激減」という事態を前にして、質的に高い教育を組み立てかつ実践せざるをえなくなった合衆国において、多く用いられることになった。たとえば、イギリスなどの場合には、経営学に直接に由来するS Dという用語が用いられている。事情は、急速な社会の高度化（科学技術・産業・情報・国際化）や大学の大衆化・多様化に直面しつつある我が国のそれとは、一部重なり、一部は食い違っている。ともあれ、ここではまずF Dに関する代表的な四つの規定を見てみよう。

- ①「高等教育においてファカルティ成員の専門的活動の能力を全体的に開発すること。ファカルティ・デベロップメントの興味関心は、特定領域における学術研究活動、教室における教授活動から、個人の経時的な専門的キャリアの管理にまでわたる。」²⁴⁾
- ②「ファカルティ成員の、人間として、専門職として、学術コミュニティの一員としての全体的な成長を促す活動」²⁵⁾
- ③「教員の教授内容・方法の改善・向上への取り組み（ファカルティ・デベロップメント）」²⁶⁾
- ④「広義には、F Dは究極的には学生の学習の質的改善を目的として企画された広範囲の活動をさす。狭義には教授団メンバーが（ママ）教師及び学者として自己の能力の改善を支援する（ママ）ことを目的とした試みと定義されている。今日、アメリカにおけるF D活動は次のように分類されている。

(1)教員開発（F D）、(2)授業開発（Instructional Development, ID）、(3)カリキュラム開発（Curriculum Development, CD）、(4)組織開発（Organizational Development, OD）の4種のアプローチを含むプログラムを企画・実施することが教授・学習の改善の新しい方式である。」²⁷⁾

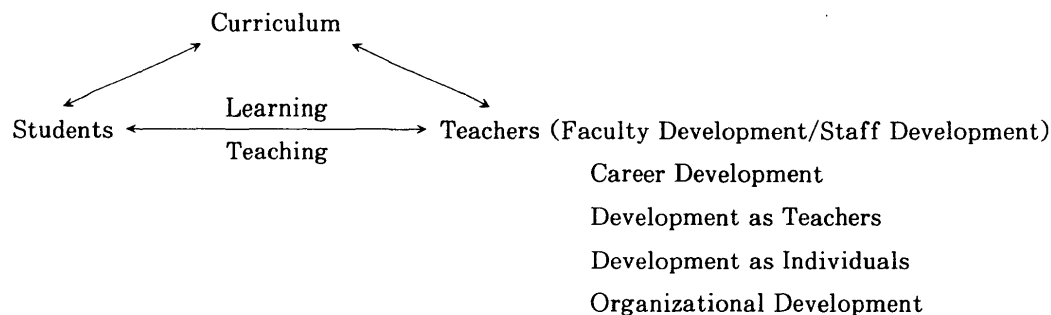
一読して明らかなように、①、②、④の規定と、③の規定とは、鮮やかな対照をなしている。ちなみに、本節で最初に援用した文部省による規定（「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称」）は、③とほぼ同義である。それでは、これらの四つ（ないし五つ）の規定の相関をどのように考えるべきだろうか。ここで端的に言えば、私たちは、前者（①、②、④）の包括的な規定の——教授能力の開発だけに限定的に焦点づけた——部分的な構成契機として、後者（③および文部省の規定）を位置づけることができるだろう。前者を「広義のF D」、後者を「狭義のF D」と呼ぶことにしよう。この①、②、④の包括的な規定のうちでは、④の関の規定が——たしかに部分的にはいくぶん奇妙な文章ではあるが——関連するすべてのモメントを列挙している点で、まだしも貴重である。この関の規定ではとくに、「広義のF D」と「狭義のF D」とが、互いに区別されながら相互に関連させられている。この場合、「狭義のF D」は、「広義のF D」の構成契機として、位置づけられているのである。

ところで、たとえば③の「狭義のF D」の含意を、可能なかぎり拡張してみよう。そうすれば私たちは、教授団の学術的能力や人格的資質の開発の問題に直面せざるをえず、こうして否応なしに「広義のF D」に行き当たらざるをえない。いいかえれば、私たちは、F Dを問題とすればいつでも、「狭義のF D」と「広義のF D」をともに視野のうちに組み込まざるをえないのである。F Dは総合的で包括的な文脈の全体から捉えられるべきである。私たちが議論のなかで、イギリス流の「S D」よりも「F D」という用語のほうを用いたいと考えるのもまた、この包括性による。端的に言えば、「S D」は包括的な「F D」の部分契機として位置づけられるべきなのである。それでは、この包括的な規定の内部にある各モメントは、互いにどのような構造的な連関を形作っているのだろうか。この問題を考える場合に、私たちに参考になるのは、“Key Resources On Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development”²⁸⁾の以下のような章構成である。

Teaching
Learning
Curriculum
Faculty Development — Career Development
Development as Teachers
Development as Individuals

Organizational Development

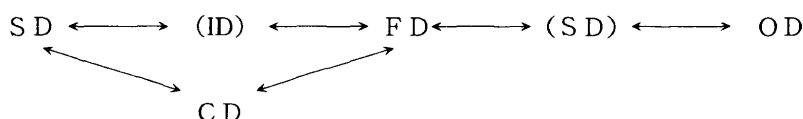
これを敢えて図式化すれば以下になる。



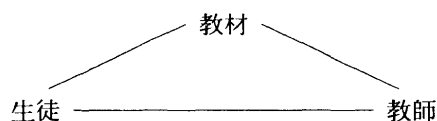
一見して明らかなように、この著作の構成は、先の④の関のそれとほぼ一致している。しかも、ここでは「広義のFD」の内的構造ばかりではなく、「狭義のFD」の内的構造もまた、明示されている。私たちは以後、FDを考える場合には、この包括的で図式的な見解を出発点とすることにしたい。ところで、この構造図式にもとづいて実践——たとえばFDセミナーなど——を考えようとする場合に、きわめて大切な示唆を与えるのは、次のようなエルトンの見解である。

「だが私は（広義のFDを考える際に）特に、（狭義のFDとかかわる）教授活動の面を強調したい。というのは、教授活動における訓練プログラムが、より一般的な開発プログラムの良い出発点になることが、経験によって分かっているからである。講師がその教育機関の中の他者と最も影響し合うのは教授活動を通じてであるため、これはもっともなことと思われる。したがって、もし彼が教授活動に対する姿勢において、より聡明になり、より熟練し、より好意的になれば、教育機関は結果に関して、講師は仕事の満足に関して利益を得るに違いない。」²⁹⁾

これは、構造内部の実践的連関について大切な示唆を与える、しかも常識的で穏当な考え方であるといえよう。ともあれ、以上の見解に基づくなら、FDは、以下のような構造連関として把握されるべきである。



これを教育学における伝統的な次のような三角形と対応させることができる。



この三角形の三項と先の構造連関図の各項をそれぞれに対応させれば明らかなように、このそれぞれとそれらの相関については、たとえば以下のように、すでに伝統的に数多くの知識や技術が積み上げられてきている。

ID — 「どう教えるのか」 — 教授理論、教育工学、認知心理学 —

CD — 「何をどのような順序で教えるのか」 — 教育課程・教育内容論、科学論、知識論、認識論、知識社会学 —

OD — 「集団の力とその成長をどのように考えるか」 — 社会学、組織論、経営論 —

SD — 「どのように教員を養成するか」 — 職業発達論、教員養成論、ライフサイクル論、組織論、職員研修をめぐる経営論・組織論や産業心理学の成果など

このうち、たとえば「教員養成論」を取り上げてみると、ここでは、これまで「教員の能力の階層論」などが展開

され、この階層論においてたとえば、基礎的な下位能力の開発方法、教員の能力の成長と停滞と退行、そして教員「集団」の発達補完的な意義などが、集中的に論じられてきた。さらに、教員養成の制度化にともなって、関連する知識や実践の積み上げは膨大なものとなっている。たとえば、扇谷は、これらの旧来の理論的蓄積をFDへ積極的に適用することを提言している³⁰⁾。ただし、この引用のかぎりでは、この扇谷の提言は、中等教育レベル以下で蓄積した知見を無媒介に高等教育に適用することを勧めるものであるようにも読める。高等教育においても学校形態の教授システムへ不適応な学生が増えている以上、このような生徒を相手にして苦闘してきた人々の理論的成果が活用されるのは当然のことである。しかしながら、高等教育の固有性や特殊性は、あくまで残存するのであり、私たちは、理論的にも実践的にもこれを考慮しないわけにはいかないのである。

さらに加えて、これらの膨大な成果においても、いままさに高等教育で私たちに必要な肝心な知識や技術が致命的に欠如している場合がある。たとえば、生徒理解に関する知識や技術、さらには生徒理解に必要な教師の側の人格的資質——対人関係能力やコミュニケーション能力——の在り方や養成の仕方などが、これにあたる。これについては高等学校以下の諸学校でも、生徒との意志疎通に悩む多くの教師たちが存在し、張り切りすぎたり無力でありすぎたりして教師集団から孤立する多くの教師たちが存在する。したがって、高等教育におけるFDに関する議論は、たとえばこの種の人格的資質の問題などについては、伝統的な蓄積をあまりあてにできないと同時に、自らの側から伝統的な知識と技術の在庫に新たな蓄積を加えて、積極的に貢献することができるのである。まとめていえば、私たちは伝統的な知識技術の在庫をできるかぎり利用すべきであるが、これに加えて、大学教育の特殊性を考慮に容れながら、自ら新たな知識や技術を求め、これを在来の蓄積に加えなければならないのである。

それでは、大学教育の固有性はどこにあるか。それは、大学教員による教育内容・教育方法の自律的決定性、教育内容の高度性、学生の自律性、教育者の研究者性などであるだろう。しかし、これはどのような高等教育機関でも同じなのだろうか。さらに、この点で、高等教育と中等教育以下は、非連続なのだろうか。それとも、ここにも相対的な差異しか存在しないのだろうか。これらの問題にきちんと答えることは、容易なことではない。ここでは、以後の本格的な考察のための、準備的な考察だけを試みておくことにしよう。たしかにすでに見てきたように、フンボルト以来、大学は学問共同体であると考えられてきた。この理念的な見方には、先に述べたような大学教員による教育内容・教育方法の自律的決定性、教育内容の高度性、学生の自律性、教育者の研究者性などの諸特性が最大限に組み入れられている。そして、私たちは、この今日ではとてもすぐには一般化できないフンボルト的な見方は、この私たちの教育状況においてこそすぐれた理念的な意義をもつに至っていることを指摘したのである。

大学という制度の枠内で教師が学生と関係するのは、基本的には知の伝達、教授／学習という制約された道筋によってである。しかし、この授業そのものが、講義者と受講者との間のパーソナリティの全体的なかわりである。ローマンによれば³¹⁾、「授業は、知的興奮と肯定的人間関係に支えられ、学生の満足や意欲化をもたらすことによって、学生の想像力を刺激し、開発する」人間的な営みである。さらに、吉田は、教育技術をまったくもちあわせず教育そのものへの関心もあまりないが、教育内容に対しては深い愛情をもつ教養課程の数学教師が特定学生へ深い影響力を与えたきわめて印象的な事例³²⁾を、報告している。私たちは、今日の大学の枠内での教師－生徒関係もまた、フンボルトの理論に前提されている現実的な諸前提はすでに崩壊したにしても、なお一種の全人格的な関係によって基礎づけられた「学問の共同体」であると考えなければならない。加えて、大学のキャンパス・ライフの全体が構造的にもつパーソナリティ育成機能を大きく捉えて、可能なかぎり意識化する必要がある。たとえば、いつのまにか所与の社会にうまく適合した規範の習得を可能にするような学校の“Structual Arrangement”³³⁾ (Dreeben) や、“Hidden Curriculum”³⁴⁾ (Illich) や、“School Culture”などの考え方が、示されてきた。これらに示されているように、学校における教育を考える上では、意識的に把握でき計画的に関与できるような局面を超えて、十分自覚もできず計画的に関与することもできないような局面をも考慮に入れ、教育状況の「全体的連関」をできるだけ視野にいれなければならないのである。私たちは、この複合的できわめて厄介な関係を理論化するために、動員できる知識や技能はすべて動員して、接近を試みなければならないだろう。ただし、とくに具体的な実践などを考える場合には、限定した視野の制限が必要となる。このような限定を可能にするものは、さしあたっては、教育の目的の分析である。

この場合の教育の目的とは、FDの各要素を組織化する核であると考えることができる。たとえば、ボーエン (Bowen, H) は、大学の制度的な目的として、①文化の保存・伝達・発展、②学生の成長、③市民・指導者・労働

者の養成、④社会の改善 を挙げている。これらは、教師—教材—生徒 の伝統的な三区分に対応して、それぞれに位置づけることができる。ともあれ、このような規範的目標は、FDが問題となる文脈が限定されていればいるだけ、それだけ一層明白なものになる。たとえば、〔大学教育—学部教育—学部専門教育—学部医学教育—京都大学学部医学教育〕といったシリーズをより下位の具体的局面へとたどることによって、私たちはますますくっきりした目標像を獲得できるのである。それというのも、目標像ないし規範は、「集団的な願い」であるから、集団が同質性をもつ小さなものになればなるだけ、明白なものになるからである。もっとも、この「願い」の意識化の度合いは、さまざまである。そして、この目標像の意識化の程度に対応して、FDの輪郭もまたじょじょにはっきりしてくるのである。

3) 相互研修としてのFD

それでは、これまでのいくぶん抽象的な考察は、FDの実践という具体的な事態にどのようにしてつながるのだろうか。この点について、ここでは暫定的でしかもきわめて抽象的一般なこと以上に十分言うことはできない。一般的に言えば、どんな状況にも適合する諸点を述べようとするなら、あまりにも自明で当たり障りのない指摘をするしかない。この点については、FDについて論じているどんな実践的提言を眺めてもすぐに明らかになる。たとえば、一般的な議論を講義のような形で聞かされることは³⁵⁾、一般の教員にはかなり忍耐力を要するだろう。とはいえ、日常の実践で苦心している授業者にとっては、あまりにも事細かな提言を自信を持って聞かされること³⁶⁾もまた、腹立たしいだろう。

たしかに、今日の高等教育における惨めな教育状況を反省するなら、これらの「常識的な」指摘を行うこともあるいは無意味ではないのかもしれない。これは、中等教育以下の現場で「教育技術の法則化」運動が一定の存在意義を持ったことと、パラレルな事態である。しかしながら、高等教育機関の担い手たちが共有しているはずの本来の能力を考えに容れるなら、必要なことは、このような「常識的な」確認を求める事であるよりも、なによりもまず問題を自覚することであるものと思われる。大学の教員集団においては、問題が自覚されたのちの自己修復能力や自己形成能力については、私たちは、ある程度楽観的であって良いものとするからである。このような前提をおいた上で、ごく一般的に、FDの具体的な企画について考えてみよう。このような場合には、さしあたってまず一般的に、以下のような諸点が問われることになるであろう。

①どのような対象について、何を目的として、どのような研修をなすべきか、企画の全体的な輪郭をできるだけ具体的にはっきりと自覚化しておく必要がある。

②対象者の所属（大学院・学部・短大、大規模と小規模など）、専門性（医学と文学、専門と一般教養など）、年齢（ベテランと新任）、集団規模（大規模と小規模）、モラルの程度などがある程度把握されていなければならない。

③企画の目的としては、主に、FDを構成する各構成要素（SD, ID, CD, OD）のどれと関わるのかが問われる。もちろん、どれか一つを焦点化するとき、他の構成要素と無関係であることはない（たとえば、SDに焦点化された企画でのODとの関連など）であろう。

④各構成要素のどのような部分にどの程度の変化を期待するかについても、ある程度の自覚化が必要である。

ここではさらに、研修に関わって動員可能な資源——時間、場所、スタッフの質と量と組織化の程度など——が問題となる。さらに、大学におけるファカルティの特殊性（教授職の専門性に関する議論を想起されたい）に留意して、自発性や自己決定性が最大限に尊重されるべきである。したがって第一に、セミナーは何らかの知識や技術を伝達するよりも、なによりもまず、教師集団の「自覚化と集団化のきっかけ」になるべきである。さらに第二に、初任者研修のある部分などほんの僅かな例外を除いて、基本的にはあくまで「相互研修」——一方通行の指導・被指導の関係ではなく——であるべきである。そして最後に第三に、たしかに今日では、実践的な要請が緊急であるから、試行錯誤による実践の積み上げが、ある程度は必要であるが、その試行錯誤においては予測される危険について可能な限りの事前の検討が求められるのである。慎重すぎるほどの慎重さが求められるのである。最後に、次の五点が、積極的にめざされるべきである。

①常時接近可能な多様な機会が準備されていること。つまり、多種多様なニーズをもつ成員たちの多くに自発的な選択の余地が可能なかぎり開かれていることが大切である。

②徹底的に自発的意志が尊重されること。つまり、参加の仕方はいつでも開いているべきであり、いつでも参加でき、離脱もできるべきである。

③多様な機会によって、多様なアソシエーションが組み上げられ、教授団の組織化が可能になるように援助していくべきだ。これが、「ファカルティ」を実質的なものにしようとするFD本来の意味であるといえよう。

④FDへの参加が日常的教育実践のリズムを中断させたり狂わせたりするのではなく、むしろこの日常性のリズムの正常な運行を助成するものであることが、望まれる。たとえば、企画が、日常的な〔ケ〕に対して回復的な〔ハレ〕であることが、望まれるのである。

⑤具体的な企画は、参加するすべての人にとってあくまで自己実現的な事件、つまり自発的・自己充足的で楽しく意味のある、生き生きとした出来事でなければならない。

最後に、FDの具体的な組織化と実施様態を見てみよう。広義のFDをきわめて統合的組織的に実施している好例は、文献で報告されているかぎりでは、エルトンの述べる「サリー大学」である³⁷⁾。ここでは、教師のライフサイクルを組織原理とするFDの全体的な有機的な組織化が図られているとされている。私たちにとっては、たとえば初任者研修のシステムが参考になる。しかしここで大切なことは、単発の行事が打ち上げられるのではなく、〔入門セミナー／討議グループの組織／チューター制／初年度末の8日間セミナー〕などが有機的に組み合わせられており、さらにこれが初年度終了後の研修システムに引き継がれていることである。いま一度繰り返せば、教師のライフサイクルが、組織化の原理として採用されているのである³⁷⁾。私たちもまた、長期的な展望においては、FDの構造的な連関に対応する有機的な研修システムの組織化を見込まなければならない。もちろん、私たちの力量からして、望ましい構造化のうちのどの部分を実現し、どの部分を断念するかという、妥当な選択こそが求められていることはたしかであるが。

私たちの公開実験授業は、このようなFDの組織化のほんの手始めでもある。この講義を通して、講義者はもちろんのこと、参観者もまた、講義を「見る眼」を養い、基本的な視点を確立することが期待できる。このような相互反省を媒介とする「相互研修」が期待できることから、私たちは、これがFDセミナーのありうべき一つの典型的な形であると考えたのである。

はじめのころには、私は、この公開講義が、相互研修の長いしかし有意義な旅になりそうであり、しかも講義にかかわる技術的な諸問題は、事後的な検討によってかなり深い部分まで議論されることになりそうだという予感をもった。ただし、この時点ですでに私は、できるなら「すみずみまで神経の行き届いた」余裕のない講義ではなく、講義者にも受講者にも「緊張と弛緩の自然なリズム」が保証されるような講義が、目指されるべきであると考えたし、検討会もまた、余裕のない緊密で組織だった会合であるよりも、お互いの仕事をじょじょに支えていくようなゆるやかな連帯が築かれれば良いと、考えていた。この理念は、ある程度達成できたものとする。しかし、すでに繰り返し述べたように、公開実験授業をFDの場として組織しようとする期待は、十分には満たされなかった。参観者は、当初予測したよりもはるかにすくなかったからである。同じことを繰り返すが、大学で良い授業をするためには、教育の実践と研究に向けて教授団ができるだけ広い範囲で「連携」を組み、しかもこの連携が他の教授団の連携とも組み合って「多種多様で重層的なネットワーク」を組織することが大切である。公開実験授業はまさにこのための出発点である。参加者はあまりにも少ないが、それでもなお、私たちにはこれ以外の特効薬は与えられていない。あらゆる手立てを用いて高等教育における教育についてコミュニケーションの共同体とネットワークを編み上げていくことが、私たちの課題なのである。

大学における教育を考える上で、本稿で述べてきたような消極的・否定的な諸条件はすべて、在来の規制力を破壊して、新たな試行の可能性を開く積極的な力でもある。さまざまな困難を通して、新たなフロンティアが出現しつつある。苦しいが充実した領域である。私たちの2年目以降の公開実験授業は、一方では、本稿で指摘してきた諸問題に一定の解答を示しつつも、他方では、新たな問題を提起しつつある。このフィールドワークが切り開く新たな展望については、次回に詳しく報告することにしよう。

注

- 1) 田中每実「定時公開授業〔ライフサイクルと教育〕(1)——平成8年度実施のために——」(『京都大学高等教育研究第2号』1996年6月)
- 2) 田中每実「京都大学における定時公開実験授業の一年間」(『学士会会報』No. 816. 1997年7月)／京都大学高等教育教授システム開発センター編『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部1997年9月／田中每実・杉本均・溝上慎一『平成8年度公開実験授業〈ライフサイクルと教育〉とその記録』(京都大学高等教育教授システム開発センター高等教育叢書3)1997年刊行予定) なお、大学授業における技術問題については、『開かれた大学授業をめざして』の第2部を中心に該当箇所を参照されたい。この問題について、平成9年度公開実験授業の検討会では、集中的に議論を加えている。これについては、来年度の紀要で報告する。
- 3) 前掲拙稿「定時公開授業〔ライフサイクルと教育〕(1)——平成8年度実施のために——」150頁以下を参照。なお、ここでは学生の「反知性主義」という言葉を用いていたが、本稿ではこれを用いず、「脱知性主義」という幾分ニュートラルな言葉を用いる。このことについては、注の6)を参照のこと。
- 4) 授業をフィールドとして捉える事の意味については、前掲書『開かれた大学授業をめざして——京都大学公開実験授業の一年間』34-41頁を参照。
- 5) この「教育学の人間形成論への再編成」については、たとえば、岡田渥美・田中每実「人間形成の〈全一的〉再規定に向けて」(岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために』玉川大学出版部1996年3月)を参照されたい。なお、この点に関連する私のこれまでの仕事は、拙著(田中每実『ライフサイクルと相互形成』玉川大学出版部1998年刊行予定)で中間的に総括する予定である。
- 6) 私たちは前稿においても、本稿の原稿段階でも、「脱知性主義」ではなく、「反知性主義」という用語を用いていた。しかし「反知性主義」という用語は、きわめて誤解を受けやすい。関係する人びとの「反知性的な」行動は、「主義」と呼ぶほどの積極性と一貫性と自覚性を保持しているのだろうか。たとえば一般に、今日の学生たちの多くは、教官の側の出席強制なくとも大学の授業にかなり出席しているが、そうかといって授業にあまりコミットしているわけでもない。学生の側からすれば、大学の準備した場に反抗することは「ダサくて」「やば」であり、逆に過剰にコミットすることも「ダサくて」「やば」である。このような「ほどほど」の距離感に対して、「反知性主義」という積極的なラベルを貼りつけることは、たしかに「やば」なことである。この点を指摘してくれた教育学研究科での私の大学教授法講義の受講生諸君に、ここで謝意を記しておきたい。

私たちは、この「ほどほど」の距離感こそが、むしろ高度産業社会に適応せざるをえない人々の適応形式であると考えている。この点について、私はかつて、ドイツ教育学会で日本における青年論という形で発表した。Tsunemi Tanaka, "Floeting Around" and "Self-Confinement" as the Result of Over-Adaptation of Young People in Japan today; Towards the Reconstruction of Pedagogy through the Examinations on the Relevant Data and Several Case-Studies; in Symposium 4: Von Japan lernen? - Staatliche und private Bildung in der Geschichte und Gegenwart Japans. (15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft Für Erziehungswissenschaft: 12. März 1996 in Halle an der Saale BRD)

以下、本稿での、大学への脱知性主義の浸透とその教育的な帰結に関する私たちの議論にとっては、たとえば、「大学型知識の終焉」を今日の社会で支配的な——「商家型組織文化」(正確には「都市商家型組織文化」)のうちの——「広告代理店型知」が「武士型組織文化」にもとづく「大学型知識」を圧倒し凌駕してきていることから説明する竹内洋の議論(竹内洋「大学型知識の終焉」『IDE』1993年4月号)や、「学生文化」が70年前後大学紛争時の「カウンター・カルチャー」から80年前後「ステューデント・ビジネス」にみられる「カウンター・カウンター・カルチャー」をへて90年代には「カウンター・カウンター・カウンター・カルチャー」として「大人のビジネス・カルチャー」の「サブカルチャーへ変質」してしまったことについて語る矢野真和の議論(矢野真和「カウンター・カルチャーの変貌」『IDE』1993年4月号)などが、示唆的である。

竹内・矢野の両氏はともに、学生文化が大学外の成人の主流文化に同調して大学教員のもつ旧来の大学型知識

と対立するに至ったとする構図を示している。この共通した構図は、ウィリスによるイングランドの中等教育モデル（ウィリス、熊沢・山田訳『ハマータウンの野郎ども』サイマル出版1985年）を援用していえば、大学がいわば「向学校生徒文化の支配的なグラマー・スクール」から「反学校生徒文化の支配的なモダン・スクール」へと変質したことを示している。この比喻を通して事態をみると、大学教員の痛苦に満ちた現状がより一層浮き彫りになる。もっとも、大きく見てこのような診断が妥当するとしても、変質の度合いは、個々の大学のそれぞれの教育状況で大きく異なるだろうが。

なお、私たちの語る「脱知性主義」は、大きく見て、ウィリスやバーンシュタインのいうようなイングランドにおけるブルーカラーの反知性主義的文化と内容的に——たとえば言語主義に対抗する反言語主義的な体験主義・経験主義や実感信仰などの諸点で——一致する。ただし、この一致は外見だけのことであり、私たちの語る脱知性主義を支えているのは、伝統的・階層的な対抗文化ではなく、むしろ、高度産業社会・高度情報社会における複雑で高度な文化状況である。この点については、本稿でもたとえば次節で可能な限り論ずるが、主には別稿で詳しく論ずることにしたい。

なお、前項で示唆した学生たちが——彼らの「脱知性主義」にもかかわらず——共有している「健全な知性主義」の内容について、ここでは、「高度産業社会への適応」という論点以上に触れることができない。これについても、別の機会に細かく議論したい。さらに、ここで十分に論じられない今一つの問題は、たとえば、「今日の大学では大学教員の大学型知識と学生の脱知性主義が対抗しあう」といったきわめて単純な図式では、私たちの直面している問題状況が十分にうまくは説明できないということである。事態はいま少し複雑であり、たとえば、脱知性主義は、私たち大学教員の——きわめて曖昧な言い方をするなら——「研究者」ではなく「生活者」としての基本的な生活的構えでもあるかもしれない。かりにそうであるとすれば、一般教育をめぐる関係者の対応は、もっときまこまかくしかもダイナミックに、たとえば、大学教員自身の内部での知への構えの分裂も含めた仕方、で、把握しなければならないだろう。これもまた、今後の課題である。

- 7) たとえば、沼田裕之・増淵幸男他『教養の復権』東信堂1996年を参照のこと。同書の加藤論文（加藤守通「教養のレトリック・ヒューマンイズムの伝統とその今日の課題」77-112頁）および安西論文（安西和博「知識と教養——現代における教養の可能性」181-216頁）が問題の歴史的概観には好適である。加藤論文は、教養論を現代の知識論や解釈学的現象学的真理論などへ媒介して議論を発展させるのに好適な理論的土台を提出している。安西論文は、ドイツにおける教養教育をめぐる歴史的な問題連関を手際良く概観した上で、現代における教養人のありようを、専門人として時代に拘束されながらその拘束を少しだけ逸脱する自由として示している。この示唆的な議論にアイデンティティ論などを媒介させてさらに踏み込んでいけば、私たちは、本稿での「批判的理念としての一般教育」という議論をさらに実質的に発展させることができるだろう。これは今後の課題である。

なお、「パイディア」に関する古典的な文献については、近年、村島義彦が、丹念な訳出と解説の作業を遂行している。たとえば、村島義彦「パイディア——ギリシャの人間の形成」『国際教育研究所紀要』第5号、平成8年3月などを参照されたい。ここで紹介した諸論が共通して指摘する古典的な「教養」概念の内包するきわめて高い力動性などについては、一方で、今日における“Bildung”概念などの解体過程を詳しくたどるとともに、他方で、「アフォーダンス」理論などの今日の「状況づけられた知識」などに関するダイナミックな指摘と相関させ、今一度正面から主題化し議論する必要がある。この「教養概念の知識論的な読み替え」の作業もまた、今後に残された作業としておきたい。

- 8) 志水「言語と再生産」（宮嶋喬編『文化の再生産理論』有心堂1995年）
- 9) 学校知の全体的な再編成という課題は、一般に、学校複合体の機能障害を日常的な生活世界からの遊離ないし疎外に起因するものとして把握するという、疎外論的な理論的構図で語られることが多いのではあるまいか。しかしこのような常套的な問題設定には、「システムによる生活世界の構造的侵食」（ハバースマス流に言えば「内的植民地化」）という今日的な事態に対する極端な感性の鈍さが潜んでいるのではないかという疑いがある。少なくとも、この種の問題設定がこの嫌疑を免れることは、容易なことではないのではあるまいか。学校知の再編については、「無傷な生活世界」（さらにいえば「自然」）というプレモダンの神話への逃避を自覚的に回避しつつ、慎重に議論しなければならない。この議論については、以下で若干の展開を試みるが、これもあくまで暫定的な

ものであるに過ぎない。この議論もまた十分な形では、ヴィゴツキー以来の関連する議論やイリッチやフレイレの議論などを媒介して、あらためて別の機会に主題的に展開することにした。

- 10) 以下の議論では、次の諸文献を参照した。シュライエルマッヒェル、梅根悟訳『国家権力と教育』明治図書昭和36年5月／フィヒテ他、梅根悟訳『大学の理念と構想』明治図書1970年／ガダマー他、赤兎弘也訳『大学の理念』玉川大学出版部1993年
- 11) フンボルト「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」（前掲書『大学の理念と構想』所収）
- 12) ウェーバー 尾高邦男訳『職業としての学問』岩波文庫（Weber, M., *Wissenschaft als Beruf*. 1904 in; *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. J. C. B. Mohr. 2. Auf. 1951）
- 13) ヤスパース、森昭訳『大学の理念』理想社 1975年
- 14) ハーバーマス「大学の理念——学習過程」（前掲書ガダマー他『大学の理念』所収）
- 15) 青年文化のサブカルチャー化については、注6を参照。この注ですでに示したように、高度産業社会における新たな青年文化について、筆者は、かつてドイツ教育学会で詳細な報告を試みた。ここでの議論を発展させて、青年の——外見上の——「脱知性主義」のうちに潜んでいる新たな「健全な知性主義」を抽出し、この新たな「知性主義」との一般教育における連携について論じなければならない。これについても別の機会を考えたい。
- 16) 教員の養成と研修の一般的・全体的な理論的見通しについては、拙稿「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化——人間形成論的考察——」（平成4年度大学教育方法等改善経費による研究報告書／研究代表者田中毎実『教員の資質能力の構成分析とその養成に関する理論的・実証的研究』愛媛大学教育学部1993年3月）を参照されたい。以下本稿で暫定的な形で議論する大学教員の相互研修の問題は、前稿で私が素描した全体的な理論的見通しのうちの具体的な部分領域に属する。この主題についての全体と関連づけた本格的な議論は、別の機会に行うこととしたい。
- 17) 文部省編『平成7年度 我が国の文教施策（新しい大学像を求めて——進む高等教育の改革』
- 18) 大学セミナーハウス編『続 大学は変わる——大学教員懇談会10年の軌跡』国際書院1995年 ここではとくに、行政の見解からはかなり踏み込んだ形で「なぜ今日FDは必要か」という問いに答えている新堀通也の包括的でもしかも皮肉に満ちた見解（153-5頁）を参照されたい。FD活動へ参加することに抵抗する人々の頭には、あるいはこのような「冷めた」見方があるのかもしれない。
- 19) この点については、同書137頁以下を参照されたい。ここには本稿でもすでに繰り返し指摘してきた、「研究的な大学」と「過度に大衆化された大学」という、それぞれの論者の立脚する教育現実の差異がかかわっている。FDについて一般的に論ずることの難しさが、ここにはある。
- 20) 有本章訳『大学教授職の使命』玉川大学出版部1996年（Ernest L. Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 1990.）
- 21) 同書49-50頁を参照。
- 22) 同書51-2頁を参照。
- 23) ルウィス・エルトン著 香取草之助監訳『高等教育における教授活動——評定と訓練』東海大学出版会1989年（Lewis Elton, *Teaching in Higher Education; Appraisal and Training*, Kogan Page Ltd 1987）58-9頁
- 24) Mathis, B. C., “Faculty Development”, In H. E. Mitzel (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. (5th ed.) Free Press, 1982 その他、関連して、放送教育開発センター「教授システム設計とファカルティ・デベロップメント：概念、研究計画及び文献目録」（Research and Development Division/Working Paper035-J-93）1993年なども参照した。
- 25) Crow, M. I., Milton, O., Moomaw, W. E., and O’Connell, W. R. Jr. (eds.), *Faculty Development Centers in Southern Universities*. Atlanta: Southern Regional Education Board, 1976
- 26) 大学審議会答申 1991年
- 27) 関正夫編「大学教育改革の方法に関する研究——Faculty Developmentの観点から——」広島大学大学教育研究センター、1989年
- 28) Robert J. Menges & B. Claude Mathis, *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty De-*

velopment, Jossey-Bass Publishers 1988.

- 29) 前掲『高等教育における教授活動——評定と訓練』58-9頁
- 30) 前掲『続 大学は変わる——大学教員懇談会10年の軌跡』159-60頁
- 31) ローマン、阿部他訳『大学のティーチング』1986年
- 32) 吉田章宏「知識・技術・熱意の立方体」『授業の心理学をめざして』明治図書 1968年
- 33) Dreeben, R., The contribution of schooling to the learning of norms. in; Socialization and Schools. Harvard Educational Review Reprinted Series 1 1968.
- 34) イリッチ、東洋他訳『脱学校の社会』東京創元社 1977年
- 35) たとえば、前掲『続 大学は変わる——大学教員懇談会10年の軌跡』156-8頁を参照。ここには一般的な講義でカバーすべき領域が、漏れなく挙げられている。
- 36) 香取草之助監訳『授業をどうする！カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』東海大学出版会1995年 (Davis, B. G., Wood, L. and Willson, R., ABC's of Teaching with Excellence, Teaching Innovation and Evaluation Services, University of Carifornia)
- 37) 最近私は、拙稿「大学院における現職教育——ライフサイクルの観点から——」(平成8年度京都大学学内助成研究プロジェクト報告書『教師再教育システムの開発研究』天野正輝代表)で、大学院における現職教員の研修を「教師のライフサイクル」の観点から議論した。この議論の理論的基礎は、前掲拙稿「教員養成の人間学的・歴史的基盤とその制度化——人間形成論的考察——」で提出した。大学教員のライフサイクルとそれに対応したFDシステムについては、これらの議論に基づいて、別の機会に議論することにした。